NOTE CONCERNANT LE «QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT DE L'ÉLÈVE»

Quatre versions du «Questionnaire sur l'environnement scolaire immédiat de l'élève» ont été élaborées. Compte tenu que ces versions abordent fondamentalement le même sujet, nous vous présentons seulement dans cette série, les **versions abrégées** pour les niveaux primaire et préscolaire. Les **versions intégrales** pour ces mêmes niveaux sont également disponibles.

Les personnes intéressées peuvent les obtenir en s'adressant à la Direction Générale des Réseaux, secrétariat général (documentation) édifice «G», 6e étage, 1035 rue De La Chevrotière, Québec, au numéro de téléphone (418) 643-1440.

NUMERO

1

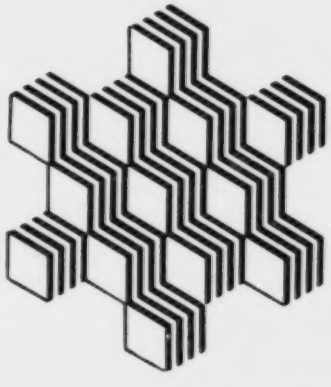
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-02

TEXTE D'ORIENTATION

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action



Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04932-2

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 3

PREMIÈRE PARTIE : HISTORIQUE 5

DEUXIÈME PARTIE : DÉFINITION DU BILAN FONCTIONNEL 9

CONCLUSION 15

PRÉSENTATION

Pour aider les élèves qui ont des difficultés, le ministère de l'Éducation met à la disposition des éducateurs une formule d'aide en deux volets complémentaires: un bilan fonctionnel et un plan d'action. Cette formule d'aide se rattache à l'orientation du Ministère en matière d'évaluation de la situation de ces élèves.

Le présent texte d'orientation est une réflexion sur le bilan fonctionnel et sur sa fonction dans la pratique éducative. Il insiste sur le lien nécessaire entre le bilan fonctionnel et le plan d'action qu'il vise à préparer. Comme dans tout document de ce genre, le sujet est traité dans une perspective plus théorique que pratique.

Le texte se divise en deux parties. La première trace un bref historique du bilan fonctionnel au Québec. La deuxième présente, sous la forme d'une définition expliquée, le cadre conceptuel de l'ensemble des productions du ministère de l'Éducation relatives au bilan fonctionnel.

Ce document est le premier d'une série d'instruments offerts aux éducateurs par le Ministère. Par sa nature, il relie tous les autres entre eux. Ces derniers ont en effet un caractère pratique et visent à aider dans leur activité quotidienne les agents d'éducation qui veulent favoriser le progrès des enfants qui éprouvent des difficultés à l'école.

Espérons que ces intentions trouveront un écho dans la pratique éducative et que les outils proposés serviront non seulement de points de référence mais aussi de tremplin aux éducateurs.

SERGE AUDIBERT
SERGE BOLDUC
LISE DAOUST
NICOLE ROBITAILLE GAGNON
JOSÉE ROY

PREMIÈRE PARTIE

HISTORIQUE

Depuis la parution du rapport Parent (1964), des formes multiples d'aide spéciale ont été conçues en vue de fournir aux élèves qui éprouvent des difficultés les services d'éducation auxquels ils ont droit. Cependant, au cours de l'application de ces divers modes d'aide, on a senti le besoin d'améliorer certaines pratiques, dont celle de l'évaluation.

1) LE RAPPORT DU COPEX[1]

Le rapport du COPEX contient un certain nombre de réflexions sur l'évaluation des élèves qui ont des difficultés. On trouve ces considérations résumées dans la conclusion du chapitre II de ce rapport, où déjà l'on parle du **bilan fonctionnel** comme d'un moyen d'améliorer cette évaluation.[2]

C'est avec l'objectif de fournir des services adéquats aux enfants qui ont des difficultés à l'école, tout en évitant le plus possible leur marginalisation, que le COPEX propose de remplacer la notion traditionnelle de diagnostic par la notion de bilan. Alors que le premier met en évidence le handicap de l'enfant, le second suppose une description des difficultés et des capacités de l'enfant et sert à l'intervention auprès de ce dernier.

Par ailleurs, le COPEX souhaite que l'intervention se fasse dans le contexte le plus normal possible. C'est pour cela qu'il propose une formule qu'il appelle «système en cascade»[3] pour l'organisation des mesures spéciales d'enseignement. Or, une des conditions d'efficacité de ce système est justement «que l'évaluation de l'enfant doit s'exprimer en terme de bilan fonctionnel».[4]

L'insistance du COPEX sur le besoin d'améliorer l'évaluation pour les enfants qui ont des difficultés fait voir clairement l'importance attachée à ce sujet.[5]

2) L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE[6]

Dans **L'École québécoise**, le ministère de l'Éducation du Québec entend donner suite aux recommandations du rapport du COPEX pour ce qui a trait à l'évaluation des enfants qui ont des difficultés. À cette fin, il annonce entre autres, le développement d'instruments de mesure permettant d'établir le portrait global de l'élève et d'aider à préparer une intervention éducative plus appropriée.[7]

3) LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE DU MINISTÈRE[8]

Dans la politique de l'adaptation scolaire du Ministère, on retrouve de façon plus détaillée les éléments que l'on vient de mentionner au sujet de l'amélioration de l'évaluation. Essentiellement, le texte annonce que le ministère de l'Éducation du Québec réaménagera la structure de l'évaluation, ce qui devrait favoriser l'élaboration d'un bilan fonctionnel pour aider les éducateurs dans leur travail auprès des enfants qui éprouvent des difficultés.

Le bilan fonctionnel est donc un des moyens privilégiés par le ministère de l'Éducation pour assurer dans le milieu scolaire la pratique d'une évaluation renouvelée de la situation des élèves qui rencontrent des difficultés.

4) LES TRAVAUX RÉALISÉS DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Certains milieux ont réalisé des démarches en vue d'améliorer l'intervention auprès des enfants qui ont des difficultés à l'école. Qu'il suffise de mentionner les «recherches» et les «projets pilotes» soutenus par le Ministère. Certains de ces projets comportent une étape d'évaluation de même type que le bilan fonctionnel.

En outre, un bon nombre d'instruments d'évaluation[9] servant à dresser le portrait global ou partiel de l'élève qui éprouve des difficultés (ex. : fiches de rendement en lecture, grilles d'observation du comportement) ont été construits dans diverses commissions scolaires et écoles pour préparer des interventions appropriées.

Cette situation témoigne d'une préoccupation majeure des praticiens pour une approche renouvelée de l'évaluation et rend compte d'un besoin réel dans le milieu scolaire pour une instrumentation conçue en vue de constituer un bilan fonctionnel.

1 **Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée** (COPEX) **constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales**, (décret promulgué par l'arrêté en conseil n° 3811-72 du 15 décembre 1972), Québec, 1976.

2 Ibid, p. 95

3 COPEX, op. cit, p. 594 et 595.

4 Ibid p. 607.

5 Ibid p. 24, 25, 27, 54, 57, 348, 349, 350, 607 et 608.

6 **L'École québécoise**, Énoncé de politique et plan d'action, Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

7 Ibid p. 65.

8 Cette politique est précisée dans : **L'École québécoise**, — **L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**, Québec 1978.

9 Au printemps 1978, le ministère de l'Éducation du Québec a procédé à un relevé sommaire des travaux alors en cours dans les écoles.

5) LES TRAVAUX RÉALISÉS AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

C'est dans ce contexte que la Direction de l'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation a construit des instruments utiles à l'élaboration d'un bilan fonctionnel. Le Ministère a voulu répondre ainsi à sa propre orientation en matière d'évaluation et au besoin d'instruments d'évaluation ressenti dans le milieu scolaire.

DEUXIÈME PARTIE

DÉFINITION DU BILAN FONCTIONNEL

LE BILAN FONCTIONNEL EST UN ENSEMBLE DE DONNÉES DÉCRIVANT LES FORCES ET LES FAIBLESSES D'UN ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS AINSI QUE LES CONDITIONS DE SON DÉVELOPPEMENT, LE TOUT SERVANT À PRÉPARER UN PLAN D'ACTION APPLICABLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE LE PLUS NORMAL POSSIBLE.

La définition du bilan fonctionnel proposée dans ce document est fidèle à l'esprit des propos tenus antérieurement dans les écrits du ministère de l'Éducation.

Le COPEX parlait d'identifier les difficultés et les capacités de l'enfant de même que les caractéristiques du milieu où il vit en vue de préparer les interventions appropriées. **L'École québécoise** reprenait en d'autres termes la même proposition.[1]

En intégrant les divers éléments mentionnés et en les précisant, on peut définir ainsi le bilan fonctionnel:

Un ensemble de données décrivant les forces et les faiblesses d'un enfant qui rencontre des difficultés ainsi que les conditions de son développement, le tout servant à préparer un plan d'action applicable dans le contexte scolaire le plus normal possible.

On expliquera d'abord les termes BILAN et FONCTIONNEL; les différentes parties de la définition seront par la suite étudiées.

BILAN...

signifie un portrait, une synthèse, un tableau d'ensemble de la situation de l'élève.

...FONCTIONNEL

qualifie le mot «bilan» en lui conférant avant tout un **caractère pratique; il signifie** ici que le bilan **est utile à l'action,** qu'il est **axé sur l'intervention** et qu'il contient un ensemble de **données concrètes et opérationnelles.**

Certains attribuent d'autres sens au mot «fonctionnel», qui valent dans d'autres contextes. L'acception retenue ici n'élimine cependant en rien la collecte de données ayant trait aux diverses fonctions de l'enfant. Elle ne met également pas en cause la recherche de faits sur l'enfant en train d'agir, de «fonctionner».

«Un ensemble de données décrivant les forces et les faiblesses...»

Le bilan fonctionnel relève les connaissances et les habiletés de l'enfant qui éprouve des difficultés. Il décrit ce que l'enfant fait en regard des objectifs de l'école.

Une telle description présente plusieurs avantages. Elle réduit d'abord le risque de porter des jugements de valeur négatifs. En ne se limitant pas à la constatation des difficultés, elle favorise chez les éducateurs une vision positive de l'enfant. Ensuite, par son caractère concret et positif, elle facilite l'élaboration d'un plan d'intervention adapté aux besoins de l'enfant et fondé sur ses atouts. En somme, cette description axe l'évaluation sur les acquis de l'enfant et sur ce qu'il lui reste à acquérir.

Dans la pratique, **l'élaboration d'un bilan fonctionnel ne se dissocie pas fondamentalement du processus évaluatif habituel.** En effet, dans la vie quotidienne, l'enseignant se préoccupe du progrès de ses élèves et tente de proposer des solutions à leurs difficultés. Ces difficultés exigent de lui une attention en proportion de leur ampleur. L'évaluation alors nécessaire — en l'occurrence le bilan fonctionnel — se distingue de l'évaluation quotidienne par l'approfondissement auquel elle donne lieu.

Les enseignants qui font l'évaluation formative en se servant, par exemple, d'une feuille de route disposent déjà de données précises et utilisables, à compléter au besoin. Pour qui n'a pas adopté une telle formule de travail, il sera nécessaire de procéder à la collecte de renseignements sur les mêmes sujets.

Loin d'être un grain de sable dans un engrenage, le bilan fonctionnel est intimement **lié au processus d'évaluation formative, dont il est un prolongement et auquel il s'alimente.**

En raison de l'importance du processus et du sérieux des difficultés de l'enfant, la démarche du bilan fonctionnel suppose que l'enseignant, observateur et aide premier de l'enfant, **s'associe à ses partenaires** (élèves, parents, professionnels non enseignants, orthopédagogue, directeur d'école) pour la collecte de l'information et dans les phases subséquentes d'analyse et de préparation du plan d'action. Le bilan fonctionnel est un **travail de concertation** accueillant ceux qui, pour une situation donnée, peuvent apporter une contribution utile.

«...d'un élève qui rencontre des difficultés...»

Tout élève peut, à un moment de son cheminement scolaire, éprouver des difficultés. Tantôt ces difficultés s'estompent d'elles-mêmes, tantôt elles disparaissent après des interventions ou l'application de correctifs mineurs.

1 **L'École québécoise — L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**, p. 27.

Il arrive cependant que certains élèves demeurent aux prises avec des difficultés malgré des interventions répétées de l'enseignant, et ce, dans quelque modèle d'organisation pédagogique que ce soit.[2] Cette difficulté persistante peut se rencontrer **tout autant chez l'élève qui ne reçoit pas d'aide spéciale que chez celui qui en reçoit.**

Pour l'élève qui connaît des difficultés persistantes et pour lequel une analyse préliminaire a permis à l'enseignant de conclure à la nécessité d'une évaluation plus complète et plus approfondie, un bilan fonctionnel peut s'avérer essentiel.

Par ailleurs, si le bilan fonctionnel vise à rendre des services dans les cas où l'élève éprouve des difficultés persistantes, cela n'exclut pas qu'il puisse être utile dans le cas de difficultés plus occasionnelles. Les principes, la démarche et les instruments du bilan fonctionnel peuvent **s'adapter à divers niveaux de difficulté chez les élèves et chez les éducateurs.** L'usage dictera à ces derniers le degré d'approfondissement utile et l'envergure à donner à l'étude d'une situation donnée.

Le bilan fonctionnel doit explorer l'ensemble des facteurs en présence et le faire d'une manière positive; car, même s'il s'adresse à l'élève qui a des difficultés, il n'a pas pour objectif final de connaître ses difficultés, mais plutôt de favoriser son développement optimal. Alors seulement il peut s'insérer dans une véritable démarche éducative.

«...ainsi que les conditions de son développement...»

L'enfant fait partie d'un environnement plus grand que lui. Ce fait le place au cœur d'un réseau complexe de relations quotidiennes qui contribuent à façonner son présent et son devenir. Sans entrer dans la polémique classique sur l'importance respective de l'hérédité et du milieu dans la construction de la personnalité, il paraît nécessaire de reconnaître ce fait d'expérience: l'humain est un être en relation.

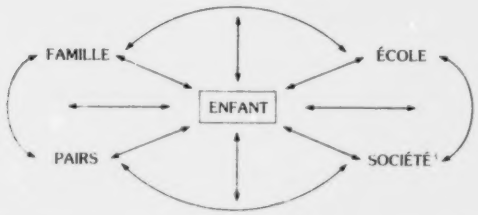


FIGURE I: L'enfant dans son environnement global.

Comme l'illustre le schéma précédent, la vie de l'enfant est constituée de relations constantes et dynamiques avec les éléments de son environnement, eux-mêmes interagissant entre eux. Il reçoit d'eux, est stimulé, est sollicité par eux; il leur transmet des réponses et les influence même; dans ce tout dont il est le pivot, il est à la fois émetteur et récepteur.

C'est cet enfant qui doit réaliser des apprentissages à l'école. C'est aussi **dans** et **avec** cette école, elle-même en interaction constante avec les autres parties de son environnement, que l'enfant entretient des relations complexes et exigeantes. L'élève qui éprouve des difficultés n'échappe évidemment pas à cette situation quotidienne.

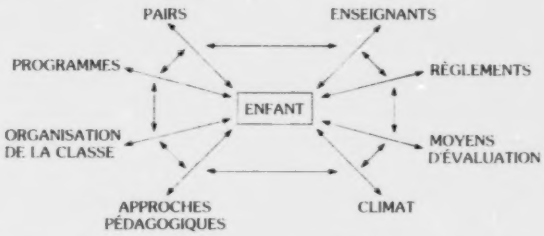


Figure II: L'enfant dans son environnement scolaire.

Décrire les conditions de développement de l'enfant, c'est voir celui-ci en relation avec les divers éléments de son environnement: l'école, les pairs, la famille, la société. C'est voir l'enfant dans le concret, dans le réel de ses échanges avec eux. Dans l'optique du bilan fonctionnel, **c'est voir les éléments de cet ensemble et retenir ceux qui peuvent maintenir l'enfant dans ses difficultés à l'école, mais aussi et surtout ceux qui peuvent servir de points d'appui dans l'aide à lui apporter.**

Lorsqu'on établit concrètement un bilan fonctionnel, on doit bien considérer tous les éléments, c'est-à-dire être conscient de leur existence et de leur influence potentielle sur l'enfant-apprenant. Compte tenu toutefois de la nature des difficultés de l'enfant, compte tenu aussi des actions d'aide déjà entreprises par l'école et de leurs résultats, l'ampleur et la profondeur de l'évaluation à faire et du bilan fonctionnel à constituer diffèrent selon le cas. Le jugement des intervenants est alors de première importance.

Établir un bilan fonctionnel, c'est accepter en pratique de porter son regard sur l'enfant dans le contexte relationnel de sa vie scolaire concrète. C'est en quelque sorte reconnaître au point de départ que l'apprentissage, au sens le plus large, est non seulement un phénomène intérieur à la personne, mais aussi un phénomène d'interaction. C'est aussi, pour tous les

2 Voix COPEX, op. cit. p. 637, «Le système en cascade» (adapté de B.R. Gearheart).

3 Ce terme recouvre l'ensemble des éléments de l'environnement autres que la famille, les pairs et l'école.

éducateurs, accepter de se regarder comme agents facilitateurs auprès de l'enfant et consentir, à ce titre, aux changements que l'examen attentif de la situation leur suggère.

«...le tout préparant un plan d'action...»

Le bilan fonctionnel, c'est un moyen d'action éducative. Les données de la situation enfant-environnement n'ont pas de raison d'être en soi. Elles ne se suffisent pas à elles-mêmes, car elles risqueraient alors d'être le produit d'un exercice inutile, voire indiscret: elles s'expliquent par les deux phases que constituent l'analyse et l'action. De même que l'évaluation ne prend son plein sens que dans la prise de décision et dans l'action responsable qu'elle doit éclairer, le portrait de la situation trouve sa justification ultime dans l'élaboration et l'application d'un plan d'action adapté à la situation. Pourquoi évaluer si cela ne guide pas l'action? **Dans le contexte général de la mise sur pied d'une formule d'aide à l'élève, le bilan fonctionnel est le premier volet d'un processus global d'intervention éducative, le plan d'action à mettre en œuvre constitue son complément nécessaire.**

En plus de devoir être utile, l'évaluation doit être une opération permanente. En effet, la réalité n'est pas statique, elle est en mouvement: elle oblige à un examen constant de la situation et, si nécessaire, à des rectifications. L'application d'un plan d'intervention pourra amener l'enseignant et, s'il y a lieu, d'autres intervenants à procéder à des ajustements qui tiennent compte de la situation concrète de l'enfant et de son environnement.

Le bilan fonctionnel est donc un outil au service de l'amélioration de la situation de l'élève dans le cours de son cheminement éducatif.

Cette fonction de service à l'enfant met en évidence le caractère individualisé du bilan fonctionnel. C'est tel élève qui a des difficultés; c'est tel enseignant qui se trouve en difficulté face à lui; c'est dans tel environnement que vit cet enfant. Dans cette optique, établir un bilan fonctionnel signifie, pour les divers intervenants, se préparer à l'élaboration, pour cet-enfant-qui-rencontre-des-difficultés, **d'un programme d'intervention sur mesure** applicable dans le type d'organisation pédagogique qui lui convient le mieux. Établir un bilan fonctionnel pour un élève, c'est donc, au point de départ, reconnaître chez lui **des besoins éducatifs particuliers.** L'établissement d'un bilan fonctionnel suppose aussi que les actions qui en découlent pourront toucher **aussi bien l'enfant que les éléments de son environnement.**

Enfin, il est important d'insister sur le caractère fondamentalement pédagogique du bilan fonctionnel: c'est l'enfant ayant des difficultés à l'école qui est considéré. Sans exclure les préoccupations et les interventions autres que pédagogiques, cette orientation confère un rôle de premier plan à l'enseignant dans l'évaluation pédagogique et indique la perspective de travail de tous les intéressés.

Pour aider un élève, l'éducateur a besoin de connaître avant tout les implications pédagogiques de ses difficultés; il doit aussi être bien au fait des forces de l'élève et des ressources de son environnement sur lesquelles on peut miser pour agir. Au sujet des évaluations médicales, psychologiques et sociales, le rapport du COPEX affirme que «le pédagogue est démuni, s'il ne connaît pas l'implication des évaluations sur le plan de l'apprentissage et le moyen d'accorder à l'enfant un programme approprié d'éducation ou de rééducation».[4]

Le bilan fonctionnel peut alors être **un instrument de liaison entre les intervenants,** qui aide chacun à se centrer sur l'intervention éducative appropriée à l'enfant.

«...applicable dans le contexte scolaire le plus normal possible».

Le cheminement du concept «bilan fonctionnel» au Québec est étroitement associé à celui de l'intégration scolaire des élèves en difficulté.

Comme on l'a signalé dans l'historique, le bilan fonctionnel est un moyen d'améliorer l'évaluation de la situation des élèves qui ont des difficultés. Il ne vise ni à catégoriser l'enfant ni à nommer ses difficultés. Il est **un outil dans l'établissement des besoins de l'élève et dans le choix des services qui lui sont appropriés: interventions, intervenants, milieux d'intervention.** Il favorise la mise en place de ces services dans le contexte pédagogique qui convient le mieux possible à l'élève. Dans ce sens, le bilan peut constituer **un outil de gestion éducative.**

4 COPEX, op. cit, pages 24 et 25.

CONCLUSION

Le bilan fonctionnel est un moyen d'action éducative. Il met l'accent sur l'analyse de la situation d'un élève qui éprouve des difficultés à l'école en mettant en évidence ses forces et ses faiblesses et en les examinant dans un contexte d'interrelations avec son environnement. Le bilan fonctionnel sera utile si l'analyse à laquelle il donne lieu aboutit à l'élaboration et à l'application d'un plan d'action.

Le bilan fonctionnel considère la situation d'un élève à un moment donné de son cheminement ; il s'oppose ainsi à l'établissement d'un portrait fixé une fois pour toutes qui risquerait, bien à tort, d'enfermer l'élève et ses éducateurs dans une vision négative, figée et inexacte de la réalité. Le bilan fonctionnel, comme moyen d'évaluation, ne peut donc que suivre le cheminement de l'élève et faciliter l'action de ses éducateurs.

Le bilan fonctionnel n'a pas de vertus magiques : le fait d'élaborer un bilan fonctionnel n'élimine pas « ipso facto » les difficultés d'un élève et de ses éducateurs. Il ne sera jamais qu'un outil pour ces derniers, mais un outil dont il importe de respecter les caractéristiques principales : description des forces et des faiblesses de l'élève, étude des liens entre l'élève et son environnement, orientation vers l'établissement et l'application d'un plan d'action. Les éducateurs d'un milieu donné profiteront d'autant plus de l'utilisation des principes du bilan fonctionnel et des instruments qui s'y greffent qu'ils les intégreront graduellement à leur vécu et les adapteront à leurs besoins. Au delà de sa valeur technique comme instrument, le bilan fonctionnel ne prendra sa pleine valeur que dans la qualité du questionnement des éducateurs, dans leur imagination pour enrichir les instruments d'appoint et dans leur engagement au service de l'élève. Le bilan fonctionnel, c'est un outil au service de l'élève et de ses éducateurs.

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO

2

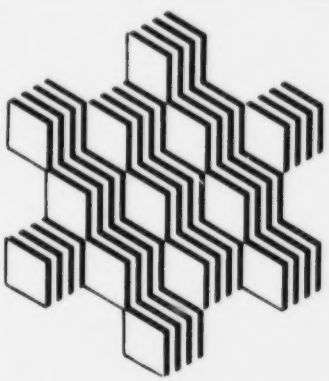
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-03

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action



Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04935-7

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce guide a été rendue possible grâce à la collaboration de centaines de personnes du milieu scolaire qui ont exprimé leur opinion à l'occasion de consultations ou de rencontres d'information.

Les auteurs de ce document ont également profité de la participation volontaire et efficace d'éducateurs de trois écoles primaires du Québec : l'école St-Raphaël (Commission scolaire de Bellechasse), l'école Notre-Dame-de-Lourdes (Commission des écoles catholiques de Verdun) et l'école Chabot (Commission scolaire Des Îlets). [1]

Les auteurs sont très reconnaissants à toutes ces personnes pour leur intérêt, leur engagement et leur sens critique.

Des mercis s'adressent aussi à nos secrétaires, Lucie Tremblay et Lucie Latouche, pour leur patience à remettre, elles aussi, leur travail « vingt fois sur le métier ».

Serge Audibert
Serge Bolduc
Lise Daoust
Danielle Mathieu
Nicole Robitaille Gagnon

1 Ces éducateurs ont accepté d'adopter une démarche nouvelle, de mettre à l'essai des instruments et de donner aux auteurs de ce document, les renseignements qui leur étaient nécessaires.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 5

1. QU'EST-CE QUE LA FORMULE D'AIDE? 5
   1.1 INTERVENTION ÉVALUATIVE 5
   1.2 INTERVENTION CORRECTIVE ET DÉVELOPPEMENTALE 6

2. POUR QUI? 6
   2.1 EST-CE POUR LES ÉLÈVES EN CLASSES SPÉCIALES? 6
   2.2 EST-CE POUR TOUS LES ÉLÈVES? 6
   2.3 EST-CE POUR L'ENSEIGNANT? 6
   2.4 EST-CE POUR D'AUTRES INTERVENANTS? 6

3. PAR QUI? 6
   3.1 PAR L'ÉLÈVE 7
   3.2 PAR L'ENSEIGNANT 7
   3.3 PAR LES PARENTS 7
   3.4 PAR LE DIRECTEUR D'ÉCOLE 7
   3.5 PAR LES PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANTS 7

4. POUR QUOI? 7

5. QUAND? 7

6. SUR QUOI? 8
   6.1 L'ENVIRONNEMENT 8
      6.1.1 l'environnement scolaire 8
      6.1.2 l'environnement familial 8
      6.1.3 l'environnement communautaire 8
   6.2 L'ÉLÈVE 8
      6.2.1 le rendement de l'élève 10
      6.2.2 la perception de la situation scolaire par l'élève 10
      6.2.3 les caractéristiques personnelles de l'élève 10

7. COMMENT? 10
   7.1 QUELQUES PRINCIPES 10
   7.2 DÉCISION D'UTILISER LA FORMULE D'AIDE 10
   7.3 ÉTAPES DE LA FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS 11
      7.3.1 Organisation de la démarche 12
      7.3.2 Planification de l'évaluation 12
      7.3.3 Collecte des données 13
      7.3.4 Analyse des données 14
      7.3.5 Synthèse 15
      7.3.6 Élaboration d'un plan d'action 15
      7.3.7 Application du plan d'action 16
      7.3.8 Évaluation des effets de l'application du plan d'action 16

CONCLUSION 17

ANNEXES 19

INTRODUCTION

NATURE DU DOCUMENT

Ce guide constitue un prolongement du **«Texte d'orientation»** de la série **Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés.**[2] Il fait partie du soutien qu'offre le Ministère au milieu scolaire.

> À ce titre, l'utilisation totale ou partielle de la formule d'aide, pour une situation problématique donnée, est FACULTATIVE. Il est essentiel de **faire des choix** tout au long de la démarche dépendamment:
> — de l'ampleur des besoins des intéressés;
> — des objectifs d'aide visés;
> — des réalités du vécu scolaire.

Le présent document répond d'abord à des questions théoriques et pratiques; il propose ensuite une démarche permettant d'établir un bilan fonctionnel et un plan d'action. Il est construit pour servir de **guide à une équipe d'éducateurs qui, dans une école donnée, adopterait une démarche visant à aider les élèves qui rencontrent des difficultés.** Un peu à la manière d'un guide de voyage et d'une carte routière, il pose des jalons importants de l'itinéraire et laisse au voyageur la responsabilité de préciser, selon ses besoins, le contenu de son voyage.

OBJECTIFS DU DOCUMENT

Ce guide vise deux objectifs:

a) apporter des **réponses** à des questions théoriques et pratiques que peuvent se poser les personnes désireuses de mieux connaître la formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés;

b) proposer aux enseignants et aux autres éducateurs éventuels **un outil pratique permettant d'établir un bilan fonctionnel et un plan d'action,** sous la forme d'une démarche systématique à suivre.

Si ce guide peut donner aux éducateurs des enfants qui ont des difficultés (enseignants, directeurs d'écoles, professionnels non enseignants, etc.) le goût d'établir, lorsque cela s'impose, un bilan fonctionnel et s'il peut les aider à agir plus adéquatement, il aura correspondu à sa raison d'être ultime: **aider l'enfant à se développer.**

2 Dans le texte, l'expression « formule d'aide » remplace « formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés ».

1. QU'EST-CE QUE LA FORMULE D'AIDE?

La formule d'aide est un procédé dynamique qui comporte deux composantes complémentaires: l'intervention évaluative et l'intervention corrective et développementale. La suite continue d'actions que préconise la formule d'aide se concrétise dans le bilan fonctionnel et le plan d'action.

1.1 INTERVENTION ÉVALUATIVE

L'évaluation prépare, accompagne et suit l'action rééducative et éducative. Elle suppose, au départ, la collecte d'un ensemble de données précises sur l'enfant et sur son environnement. Cette information doit être pertinente et être le résultat d'un **regard réaliste et constructif** sur les divers aspects de la situation dans laquelle se trouve l'enfant.

L'activité d'évaluation préparatoire à l'établissement du plan d'action résulte en un bilan fonctionnel, c'est-à-dire un tableau global des points forts et des points faibles de l'élève de même que des principaux appuis repérés dans l'environnement de l'enfant en vue d'une action éventuelle; il sert essentiellement à établir les besoins à satisfaire dans la situation enfant-environnement.

Le bilan fonctionnel n'a de raison d'être que s'il permet aux enseignants et aux autres éducateurs d'établir un plan d'action aussi précis qu'approprié aux besoins de l'enfant eu égard à la situation dans laquelle il se trouve.

Le plan mis en œuvre subira ensuite l'épreuve de la réalité. Au fur et à mesure de son application, il pourra, sous l'éclairage de l'évaluation des effets de l'action, être laissé intact ou subir des modifications. Les divers intéressés pourront enfin juger de la pertinence et de l'efficacité d'ensemble des actions posées, à l'occasion d'une évaluation des résultats de l'application de tout le plan.

Tout au cours du processus, les éducateurs s'efforceront d'abord de **repérer les diverses circonstances dont ils devront tenir compte ou qu'ils devront modifier, plutôt que de chercher l'utopique et illusoire cause unique expliquant soi-disant une situation complexe.**

1.2 Intervention corrective et développementale

Poser des gestes qui pourront aider l'enfant à liquider ou à amoindrir ses difficultés et à poursuivre avec moins d'écueils son développement, **c'est la dimension importante: c'est l'intervention corrective et développementale exercée à l'aide du plan élaboré. L'intervention évaluative est au service de l'intervention corrective et développementale,** car c'est cette dernière qui justifie l'existence de l'autre.

L'intervention est dite corrective en ce sens qu'elle vise à diminuer, sinon à supprimer les difficultés. Elle est aussi développementale, c'est-à-dire qu'on y tient compte des effets actuels et potentiels de l'école sur toute la personne de l'élève: la correction d'une difficulté doit s'intégrer à son processus de croissance. Faire disparaître une difficulté orthographique peut ainsi signifier non seulement accroître l'habileté de l'élève à écrire correctement des mots, mais aussi développer sa confiance en soi.

2. POUR QUI?

Pour les élèves qui connaissent des difficultés scolaires et ce, dans n'importe quelle classe (régulière ou spéciale), du préscolaire à la fin du secondaire. La formule d'aide est également conçue pour **tous** les éducateurs, spécialement les enseignants, qui désirent apporter une aide particulière à l'élève qui rencontre des difficultés.

2.1 Est-ce pour les élèves en classes spéciales?

Les élèves pour lesquels la formule d'aide est proposée ne sont pas nécessairement caractérisés par une étiquette administrative (par exemple, M.S.A., T.G.A.); ils peuvent aussi bien se trouver dans le secteur régulier que dans le secteur de l'adaptation scolaire. Ce sont les besoins actuels de l'élève, quel que soit le genre de classe où il se trouve, qui justifient l'utilisation de la formule d'aide.

2.2 Est-ce pour tous les élèves?

En principe, la formule d'aide pourrait permettre de préciser l'action éducative auprès de n'importe quel enfant. Cependant, à cause du temps nécessaire à cette démarche, il est plus réaliste de viser à **utiliser cette formule lorsqu'on a constaté chez un élève des besoins particuliers en raison de ses difficultés.** La décision d'établir un bilan fonctionnel dépend des personnes qui travaillent avec l'élève, particulièrement des enseignants.

Quelques exemples peuvent faire voir quels élèves sont susceptibles de bénéficier de l'utilisation de la formule d'aide:

- l'élève qui fournit un rendement inférieur à celui qu'il peut effectivement obtenir selon son professeur;
- l'élève que l'enseignant a vainement tenté de faire progresser dans ses apprentissages scolaires ou dans ses comportements affectifs et sociaux;
- l'élève qui ne s'engage pas ou qui s'engage peu dans ses tâches scolaires, qui en plus s'absente plus ou moins souvent de l'école et qui fournit un rendement de plus en plus bas.

Ces exemples permettent de constater qu'à l'origine de l'utilisation de la formule d'aide peuvent exister des difficultés chez un élève, mais aussi des difficutés chez les éducateurs à établir avec cet élève des relations adéquates et efficaces.

2.3 Est-ce pour l'enseignant?

La formule d'aide pour l'élève qui rencontre des difficultés est pour l'enseignant (titulaire ou spécialiste) un outil qui ne devient vraiment utile qu'entre les mains d'un bon ouvrier. C'est lui qui constate habituellement un besoin particulier d'intervention chez un élève. L'enseignant est la personne clé dans cette démarche, car c'est lui qui, le plus souvent, pourra utiliser les données du bilan fonctionnel et du plan d'action.

2.4 Est-ce pour d'autres intervenants?

L'utilisation de la formule d'aide peut aider à orienter l'action de tous les intervenants. Tous ceux qui sont appelés à agir auprès de l'enfant, qu'ils soient dans l'école ou dans d'autres organismes, peuvent être sollicités: les parents, les directeurs d'école, les orthopédagogues, les professionnels non enseignants (psychologues, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, animateurs de pastorale, travailleurs sociaux, professionnels de la santé, etc.).

3. PAR QUI?

3.1 Par l'élève

La formule d'aide concerne d'abord l'élève qui a des difficultés. Celui-ci est capable d'exprimer, selon son âge et son développement, son point de vue sur sa situation à l'école et sur ce que lui et les autres pourraient faire pour améliorer cette situation. Il peut avoir besoin de l'aide d'un adulte attentif pour s'exprimer pleinement. Si l'on prend le temps de faciliter sa partici-

pation au processus d'évaluation et de planification, il pourra mettre plus d'énergie à s'aider lui-même.

3.2 Par l'enseignant

L'enseignant possède déjà beaucoup de renseignements sur le vécu de l'élève. Il pourra les compléter et les traiter grâce à des instruments d'observation et d'analyse du rendement scolaire et des comportements personnels et sociaux. La nature de ses responsabilités rend sa participation essentielle à l'application de la formule d'aide. Dans plusieurs cas, c'est même lui qui prendra l'initiative de la démarche.

3.3 Par les parents

Ce sont les parents qui sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Leur participation doit être sollicitée et facilitée tout au long du processus en cause.

Pensons à cet égard à l'attitude d'accueil nécessaire de la part des personnes qui travaillent quotidiennement à l'école. Si les parents participent activement à la description de la situation et à l'élaboration du plan d'action, ils s'engageront de façon plus efficace dans la mise en œuvre de ce dernier.

3.4 Par le directeur d'école

Le directeur d'école participe aux diverses phases de la démarche et favorise la concertation. Sous l'angle particulier de la coordination de l'ensemble du processus, le directeur d'école peut être considéré comme le pivot de la démarche. Il peut en effet prendre connaissance de la situation signalée par l'enseignant, et mettre en contact les différents intéressés. Il peut aussi orienter le travail de l'équipe vers des interventions correctives et développementales positives, convergentes et réalistes.

3.5 Par les professionnels non enseignants

Les professionnels non enseignants, particulièrement les conseillers pédagogiques et les professionnels de la consultation, soutiennent le personnel de l'école dans son action éducative.

Compte tenu de la nature de leurs responsabilités, il faut toutefois insister sur l'apport des professionnels de la consultation en ce qui concerne l'aide à l'élève qui éprouve des difficultés. Ces professionnels sont là pour aider l'élève dans son cheminement personnel, soit par des actions directes auprès de lui, soit par des actions indirectes touchant d'autres éducateurs.

Les responsabilités des professionnels de la consultation expliquent leur participation éventuelle aux diverses étapes de la démarche : évaluation de la situation, planification et réalisation des actions prévues. La nature et le degré de leur participation réelle dépendront cependant des situations examinées et du contexte particulier de travail.

Les professionnels de la consultation apparaissent nettement comme les membres d'une équipe d'éducateurs, engagée dans une démarche visant à aider l'élève qui vit des difficultés.

Somme toute, le bilan fonctionnel pourra être établi par toutes les personnes concernées directement par l'éducation des enfants qui connaissent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école, y compris par ces enfants eux-mêmes.

4. POUR QUOI?

Essentiellement, la formule proposée vise à **aider un élève qui selon un ou plusieurs éducateurs, éprouve des difficultés sérieuses dans son adaptation ou son progrès à l'école.** Plus particulièrement, elle vise les objectifs suivants :

a) favoriser chez les éducateurs une **perception positive** de l'enfant, qui détermine des actions tenant compte de ses points forts et des moyens qu'offre son environnement;

b) faire en sorte que l'aide apportée soit **effective,** c'est-à-dire que l'évaluation de la situation débouche sur l'application d'un plan d'action, évitant ainsi qu'elle en demeure au stade de l'évaluation pour elle-même;

c) permettre que l'aide soit apportée **de manière concertée,** ce qui suppose un accord sur le déroulement de la démarche, ses buts, ses objectifs et ses moyens; ce qui suppose aussi une volonté commune de réussir et un effort synchronisé dans la poursuite du but recherché;

d) favoriser une **action systématique,** ce qui veut dire que l'on doit franchir certaines étapes pour s'assurer du bon déroulement de la démarche.

5. QUAND?

Il n'y a pas d'âge ou de date qui déterminent le moment de faire un bilan fonctionnel. On doit établir un bilan fonctionnel lorsqu'on **constate que l'élève se trouve dans une situation difficile à laquelle on n'a pu jusqu'à maintenant remédier de façon satisfaisante.**

L'utilisation d'une formule d'aide particulière, dont la première phase consiste à établir un bilan fonctionnel, est d'ailleurs en continuité avec l'action de l'enseignant dans le déroulement régulier de la classe. Aider un élève à progresser suppose en effet que l'on connaisse ses acquis et ses habiletés. L'observation quotidienne du cheminement de l'élève permet d'obtenir des renseignements à cet égard. L'éducateur et l'élève peuvent alors décider des moyens les plus appropriés de poursuivre l'apprentissage et, de cette façon, prévenir éventuellement des retards pédagogiques. Cette façon d'agir correspond au but essentiel de l'évaluation formative: **aider l'élève et l'éducateur à améliorer l'apprentissage et l'activité pédagogique qui l'accompagne.**

C'est dans cette perspective d'une aide appropriée à l'élève et d'un ajustement de l'activité pédagogique à ses besoins que se situe le bilan fonctionnel. S'il diffère de l'évaluation formative habituelle, ce n'est pas dans la nature de sa fonction, mais dans le **caractère plus systématique et plus approfondi de son déroulement et des questions auxquelles il donne lieu. La formule d'aide à l'élève est dans la ligne du processus habituel d'évaluation formative: il en est le prolongement.** Le schéma de la page suivante illustre cette relation.

6. SUR QUOI?

L'élève vient à l'école pour apprendre. Cette réalité élémentaire donne tout son sens à la présence de cet élève à l'école et à celle des diverses ressources qui y sont disponibles. Pour l'aide à l'élève qui éprouve des difficultés, cette prémisse est loin d'être superflue, car elle mène à l'essentiel: **l'apprentissage.** C'est en effet au cours d'apprentissages sous toutes les facettes touchées à l'école (intellectuel, affectif, social, moral, religieux, physique), que l'élève peut rencontrer des difficultés.

On peut considérer l'apprentissage comme le produit d'une activité interne du sujet agissant dans un environnement qui le stimule. Aussi, l'aide à l'élève qui éprouve des difficultés exige-t-elle de faire porter l'attention des éducateurs sur **l'élève en situation réelle d'apprentissage.** On est alors conduit à **se centrer sur l'élève et sur son environnement.** Plus précisément, il s'agit de s'arrêter aux points conflictuels dans les relations de l'élève avec son environnement afin d'en arriver **à rétablir entre eux un contact acceptable qui favorise la poursuite de l'apprentissage.**

Les objectifs poursuivis sont-ils à la mesure de l'élève? Quelles sont les attentes de l'enseignant par rapport à l'élève? Ces attentes trouvent-elles un écho chez l'élève? Quelles attentes de rendement scolaire les parents expriment-ils à leur enfant? Les méthodes de travail proposées à l'élève sont-elles les meilleures pour lui? ou correspondent-elles aux meilleures façon d'apprendre de celui-ci? Quelle est la motivation de l'élève en ce qui concerne ses tâches scolaires? Quels sont les désirs de l'élève par rapport aux comportements de ses éducateurs? Voilà des questions importantes auxquelles on doit en ajouter plusieurs autres pour faire adéquatement le tour d'une situation complexe.

6.1 L'environnement

Constater qu'un élève a des difficultés à l'école, c'est en même temps reconnaître **le caractère relatif de ces difficultés:** l'élève connaît des difficultés par rapport à quelque chose qui lui est extérieur. Aussi est-il nécessaire de faire porter l'attention sur l'environnement, plus particulièrement sur les éléments influençant le processus d'apprentissage de l'élève, qu'il s'agisse de l'apprentissage des matières scolaires proprement dites ou de l'apprentissage de comportements personnels et sociaux.

Voici, en ce qui concerne l'environnement, quelques points sur lesquels peuvent porter le bilan fonctionnel et le plan d'action:

6.1.1 l'environnement scolaire

- objectifs des programmes d'études
- activités d'apprentissage et d'enseignement
- méthodes de travail proposées à l'élève
- comportements de l'enseignant face à l'élève
- comportements attendus de l'élève par l'enseignant et par les autres éducateurs
- relations entre l'élève et ses pairs
- règlements de l'école

6.1.2 l'environnement familial

- ce que les parents attendent de l'école
- attentes des parents en ce qui a trait au rendement et au comportement de leur enfant à l'école
- aide actuelle et future des parents à leur enfant

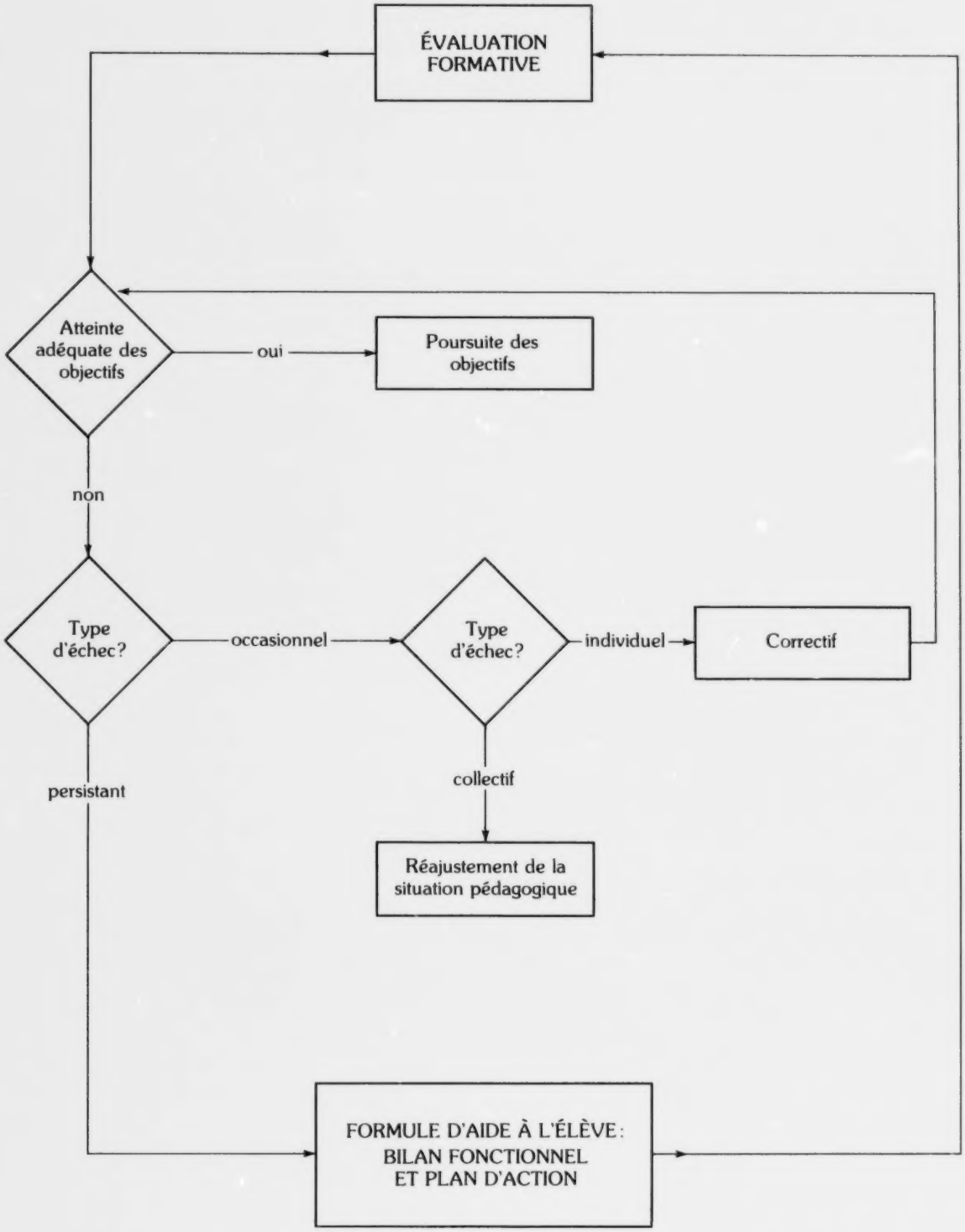
6.1.3 l'environnement communautaire

- organismes du milieu de vie de l'élève (services de loisirs, C.L.S.C., etc.)
- types d'aide de ces organismes.

6.2 L'élève

L'élève fait l'expérience de la vie à l'école d'une façon qui lui est propre et ce, avec la totalité de son être. Il porte en lui diverses caractéristiques qui influent sur ses manières de réagir à l'environnement et d'apporter sa contribution à la vie scolaire. Afin d'en arriver à une analyse de la situation et à une action ultérieure appropriées, il est utile de déterminer les aspects sous lesquels il convient de considérer et d'aider l'élève dans la situation

RELATION ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LA FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE



d'apprentissage. Il faut cependant demeurer conscient qu'il ne suffit pas de scinder la situation d'apprentissage en parties, car elle forme un tout dont les divers éléments sont en interaction constante.

Il importe aussi d'insister sur le fait que le regard porté sur l'élève tire sa signification de l'utilité de tel ou tel aspect de la situation d'apprentissage. À cet égard, les caractéristiques du style cognitif d'un élève revêtent, par exemple, de l'intérêt dans la mesure où on les examine en rapport avec le contexte d'enseignement où il évolue.

Voici, en ce qui concerne l'élève, quelques points sur lesquels peuvent porter le bilan fonctionnel et le plan d'action:

6.2.1 le rendement de l'élève

- atteinte des objectifs des programmes d'études par l'élève
- comportements personnels et sociaux en rapport avec les attentes de l'école.

6.2.2 la perception de la situation scolaire par l'élève

- appréciation de la situation par l'élève
- sentiments de l'élève à l'égard de la situation dans laquelle il se trouve
- désirs de l'élève par rapport aux comportements de ses éducateurs
- motivation de l'élève pour telle ou telle activité scolaire.

6.2.3 les caractéristiques personnelles de l'élève

- traits de son style d'apprentissage
- niveau de développement intellectuel
- état de santé physique
- particularités physiques
- capacités particulières.

7. COMMENT?

7.1 Quelques principes

Appliquer la formule d'aide, c'est respecter les principes suivants:

a) mettre en évidence les points forts de l'élève, car ils constituent le point de départ à toute action développementale réaliste et positive

b) associer l'élève à la démarche, car c'est de lui qu'il est d'abord question et c'est lui qui sera le premier bénéficiaire des éventuels effets positifs des actions posées

c) se concerter entre éducateurs aux diverses étapes de la démarche, car l'amélioration de la situation dépend de la convergence des vues et des actions de tous les intéressés

d) utiliser les atouts de l'environnement scolaire, familial et communautaire pour améliorer la situation, car l'élève vit au cœur d'un réseau de relations et d'influences qui contribuent à le façonner

e) élaborer un plan d'action qui découle du bilan fonctionnel, car l'évaluation n'a de sens que dans l'action qu'elle éclaire et qu'elle engendre.

La démarche proposée par la suite est une application de ces principes.

7.2 Décision d'utiliser la formule d'aide

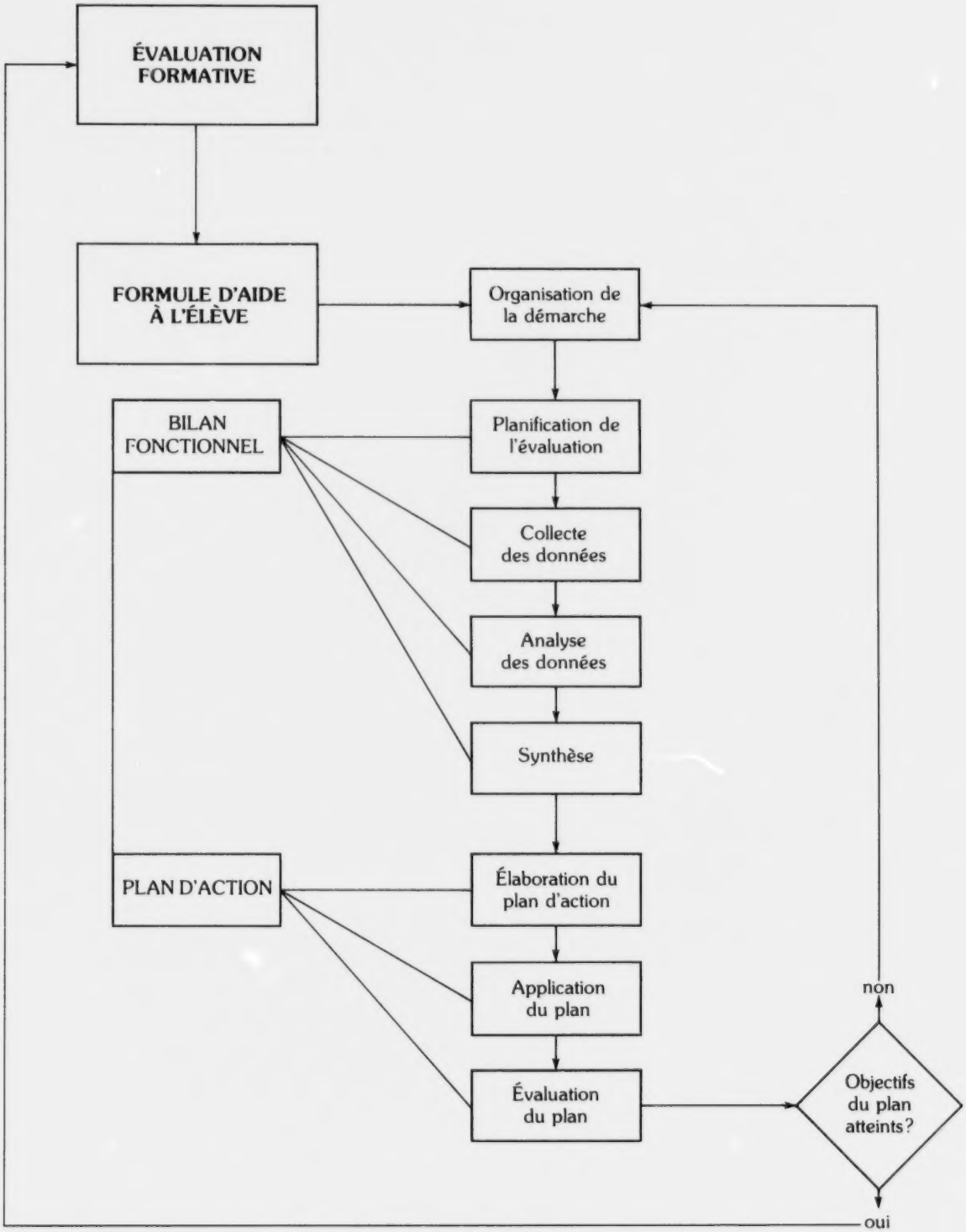
Les élèves dont la situation nécessite qu'on établisse un bilan fonctionnel et un plan d'action sont repérés au fil de leur cheminement habituel à l'école. L'évaluation formative est une aide précieuse à cet égard (voir la section QUAND? p. 7). Par ailleurs, le personnel d'une école peut convenir d'un certain nombre de **points de repère** qui permettront de reconnaître les élèves ayant des besoins particuliers. Quelques indices ont été fournis antérieurement à la page 6. Pour cette première identification, les outils utilisés pourront varier, des résultats quotidiens à ceux de fin d'étape ou de cycle, en passant par différents autres provenant d'observations, de tests, etc.

La décision définitive d'utiliser la formule d'aide s'insérera à l'intérieur des pratiques en cours, dans une école donnée, pour l'étude de la situation particulière d'un élève. Selon les milieux, on peut penser, par exemple, à des échanges de vues entre enseignants et directeurs d'école ou entre enseignants et orthopédagogues. À cet effet, le feuillet «PROBLÉMATIQUE» du **Cahier de travail** peut aider à cerner la complexité de la situation, il s'agit alors de prendre la décision de s'engager ou non dans le procédé plus systématique et plus approfondi de la formule d'aide.

***Cahier de travail,* feuillet «Problématique»**[3]

3 Parmi les moyens proposés, le **Cahier de travail** (16-7516-04) est la pièce maîtresse qui aide immédiatement à établir le bilan fonctionnel et le plan d'action. Pour chacune des étapes du procédé, le titre du feuillet-référence suggéré apparaît en caractère gras; il est important une fois de plus, de faire des choix parmi ces suggestions. Bref, le **Cahier de travail** sert à compiler les données essentielles tout au cours de la démarche, laquelle est schématisée à la page suivante.

7.3 ÉTAPES DE LA FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS



7.3.1 Organisation de la démarche

Après avoir décidé de recourir à la formule d'aide, on prend les mesures suivantes, tout en tenant compte des pratiques en vigueur dans une école donnée.

a) Choix des participants

Celui-ci dépend des caractéristiques de la situation, des personnes qui y sont actuellement engagées et des ressources dont on peut prévoir présentement l'utilité.

En pratique, cela signifie qu'on détermine qui participera à l'établissement du bilan fonctionnel et du plan d'action.

b) Invitation aux participants

On invite les intéressés à une rencontre de concertation portant sur la planification de l'évaluation.

***Cahier de travail,* feuillet «Fiche d'identification»**

c) Première rencontre avec l'élève

Aider l'élève selon la formule proposée, c'est l'associer à la démarche. À cette fin, faire le point avec lui constitue une première action importante qui doit se dérouler dans les circonstances les plus naturelles possibles.

Il faut alors aider à exprimer sa perception de la situation, l'inciter à s'engager à fond tout au long de la démarche et lui indiquer les personnes-ressources disponibles et intéressées à l'accompagner dans son cheminement. **L'élève est le principal acteur dans ce processus.**

Il est évident qu'ici, plus qu'à tout autre moment, il est essentiel que l'attitude soit positive : éviter, entre autres, de présenter cette démarche comme une punition, une tentative désespérée ou une solution de dernier recours après laquelle plus rien n'est possible. Il s'agit avant tout de faire preuve de compréhension.

Le **Guide de rencontre** avec l'élève apporte aux éducateurs des suggestions pour la tenue de cette première rencontre. Certaines de ces suggestions pourront également être utiles dans des communications ultérieures avec l'élève, aux autres étapes de la démarche.

***Cahier de travail,* feuillet «Première rencontre avec l'élève»**

A- BILAN FONCTIONNEL

7.3.2 Planification de l'évaluation

La planification de l'évaluation se déroule lors de la rencontre des participants. Elle diffère de **l'Organisation de la démarche** en ce qu'elle constitue la première phase de l'établissement du bilan fonctionnel proprement dit. Elle prépare immédiatement la collecte des données.

Par qui?

La planification de l'évaluation est l'affaire des divers participants à la rencontre. Au cours de celle-ci, la coordination joue un rôle important, non seulement pour réunir les participants, mais surtout pour les aider à centrer leur action sur la situation en cause. L'occasion est en outre rêvée pour amener tous les participants à prendre conscience que l'amélioration de la situation les engage au point de nécessiter éventuellement des changements dans leurs comportements et dans ce qu'ils proposent à l'élève.

En outre, les participants ont à déterminer qui fera la collecte de tel ou tel renseignement. Selon les besoins et les disponibilités, il n'est pas exclu que plus d'une personne travaille à la collecte des données touchant le même point. En ce qui concerne le rendement de l'élève, par exemple, divers enseignants peuvent recueillir des données, de même que l'orthopédagogue ou autres intervenants.

Sur quoi?

Les participants déterminent les points sur lesquels ils ont besoin de renseignements. Ils tiennent compte de la nature de la situation et des éléments qui apparaissent dans la démarche d'analyse de situation proposée (voir **Cahier de travail,** section «Description et Analyse») Des indications supplémentaires sont présentées au chapitre 6 du présent document.

Avec quoi?

La série **Formule d'aide** propose un certain nombre d'instruments utiles lors de la collecte d'informations. À cette étape de la démarche, il s'agit de **sélectionner** les plus pertinents compte tenu des besoins de renseignements pré-identifiés.

NOM	NIVEAU	UTILITÉ
Cahier de travail (16-7516-04)	Préscolaire Primaire	Compiler les données essentielles tout au long de la démarche.
Guide pour la rencontre avec l'élève (16-7516-05)	Préscolaire Primaire	Connaître la perception que l'élève a de sa situation
Questionnaire sur l'environnement scolaire immédiat de l'élève (16-7516-06A-B-C-D)	Préscolaire Primaire	Examiner l'environnement scolaire immédiat de l'élève par rapport aux attentes de l'école et aux caractéristiques de l'élève.
Questionnaire de participation des parents (16-7516-07)	Préscolaire Primaire	Préparer les parents à une séance de concertation avec les éducateurs de l'école; il permet aux parents de réfléchir à la perception qu'ils ont de la situation et d'envisager des éléments de solution.
Listes des objectifs des programmes d'études: Français et Mathématique (16-7516-08)	Primaire[4]	Décrire sommairement les points forts et les points faibles de l'élève par rapport aux programmes d'études et aux comportements personnels et sociaux attendus.
Grille d'observation des apprentissages en français (16-7516-09)	Primaire	
Grille d'observation des apprentissages en mathématique (16-7516-10)	Primaire	
Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève (16-7516-11A-B)	Primaire	
Inventaire des ressources de l'environnement communautaire (16-7516-12)	Préscolaire Primaire	Inventorier les services offerts dans le milieu et pouvant être utiles au bilan fonctionnel et au plan d'action.

En plus de ce matériel, il est toujours loisible aux praticiens d'utiliser tout autre instrument approprié ou toute autre source de renseignements qui permet d'éclairer les diverses facettes de la situation : grilles d'observation, résultats d'examens et d'observation, travaux de l'élève, bilan de santé, etc.

Quand?

Les participants prévoient à quel moment ils recueilleront les renseignements nécessaires et fixeront la date et l'heure de la prochaine rencontre, au cours de laquelle ils mettront en commun leurs données et aborderont l'étape de l'analyse.

***Cahier de travail*, feuillets «Calendrier des rencontres» et «Planification de l'évaluation».**

7.3.3 Collecte des données

Selon les modalités établies à l'étape précédente, les participants procèdent à la collecte des données. Ces dernières portent essentiellement sur l'enfant, sur son environnement ainsi que sur leurs interactions. Cette étape vise à la recherche de renseignements nécessaires à la compréhension de la situation et éventuellement utiles à l'action ultérieure. Effectivement, l'examen de l'environnement peut faire découvrir des moyens d'action.

La collecte des données est le préambule de l'importante étape de l'analyse. **Les données réunies n'ont en effet de sens véritable et d'utilité que dans le traitement qu'on en fait.**

4 Pour le préscolaire, on peut utiliser les instruments préparés au Service des programmes de la Direction générale du développement pédagogique : le programme d'éducation préscolaire et les guides afférents à ce programme.

***Cahier de travail*, feuillets «Fiche descriptive du rendement de l'élève» et «Traits majeurs de l'infrastructure personnelle de l'élève»**

7.3.4 Analyse des données

a) Préliminaire

L'analyse dissèque les données, met des éléments en relation, questionne les faits: elle permet de comprendre la situation. L'analyse est le début d'une phase d'utilisation des données qui comporte trois volets: l'analyse, la synthèse et l'élaboration d'un plan d'action. L'utilisation des données suggérée se situe dans la ligne des approches de solution de problème[5].

Aussi, l'analyse est-elle un moment clé qui permet aux intéressés de se concerter. C'est au cours de l'analyse que se dégagent **des convergences en ce qui concerne la situation réelle de l'élève.** C'est en effet cette situation qui doit intéresser les participants et au sujet de laquelle ils doivent parvenir à une compréhension commune.

b) Les deux temps de l'analyse

Description des faits

L'analyse part d'une **description** de la situation qui pose problème, cette description ne contient aucun jugement de valeur. **Le point de départ de l'analyse, c'est le domaine où l'élève éprouve de sérieuses difficultés.** Il peut s'agir d'une matière scolaire ou d'une partie de cette matière; on peut également partir de divers événements de la vie de l'élève où les difficultés apparaissent de façon plus évidente.

L'essentiel c'est que la situation choisie **représente assez largement le vécu quotidien:** elle doit donc être **significative et pour l'élève et pour l'enseignant,** car ce sont ces personnes qui souffrent le plus souvent de la situation difficile. On peut d'ailleurs penser que l'enseignant sera le plus à même de choisir cette situation de départ.

Par contre, il faudra constamment se préoccuper **de mettre en relief les points forts:** acquis de l'élève, occasions où celui-ci se comporte le mieux, etc. Cette façon de procéder a l'avantage de rendre plus conforme à la réalité la perception que les adultes ont de l'élève, en plus de préparer l'action future.

***Cahier de travail*, «Fiche descriptive du rendement de l'élève»**

Les questions posées au cours de cette phase descriptive, comme lors de l'analyse proprement dite, sont **des pistes qui jalonnent le cheminement proposé: attentes, circonstances, comportements de l'élève, conséquences.** Plus précisément, on pose d'abord les attentes et les objectifs pour cerner ensuite, par rapport à eux, les comportements de l'élève et leurs conséquences.

— Attentes

Description des objectifs des programmes d'études poursuivis et des comportements personnels et sociaux attendus de l'élève par ses éducateurs, ainsi que du domaine d'activité examiné.

— Circonstances

Description des principaux éléments relatifs à la situation étudiée: temps, lieux, modes de travail, camarades de travail, règles de fonctionnement, etc.

— Comportements de l'élève

Description du rendement et des réactions de l'élève par rapport aux objectifs visés et aux attentes déterminées.

— Conséquences

Description de ce qu'entraîne, dans la réalité, les comportements de l'élève, aussi bien chez l'élève lui-même que chez ses pairs, ses éducateurs à l'école et ses parents.

Les intervenants n'ont pas à répondre à toutes les questions formulées. Au besoin, ils peuvent suivre d'autres pistes en s'inspirant des divers instruments utilisés lors de la collecte des données.

5 Les exemples présentés en annexe illustrent pour différentes situations tout le processus de l'utilisation des données.

Analyse proprement dite

Les faits étant exposés, il faut les **analyser**: établir des liens entre eux, «les questionner», proposer des hypothèses. L'analyse des faits aboutit à une mise en évidence des **facteurs qui jouent de façon particulière dans la situation examinée, facteurs que les éducateurs seront appelés à modifier éventuellement.** Il n'y a pas de doute que cette activité d'analyse pourra donner lieu, chez les intéressés, à des réflexions et à des prises de conscience fondamentales, peut-être à des remises en question, auxquelles le plan d'action devrait donner écho.

La méthode proposée ici est basée sur une interprétation critériée de l'information; c'est-à-dire que les réponses et comportements d'un élève sont mis en rapport avec les objectifs visés, sans considération pour les résultats des autres élèves. L'interprétation critériée permet de constater la présence ou l'absence de telle connaissance ou de telle habileté chez un élève. De plus, elle favorise l'examen des divers points d'influence en rapport avec tel apprentissage ou telle difficulté (ex.: gradation des objectifs, rétro-information à l'élève).

On retrouve dans le **Cahier de travail** des pistes susceptibles de guider l'analyse dans le même esprit que la description.

***Cahier de travail*, feuillets «Description» et «Analyse»**

7.3.5 Synthèse

Cette étape vise à mettre en lumière les caractéristiques majeures de la situation examinée: **points forts et faiblesses principales de l'élève, principaux éléments de l'environnement facilitant ou gênant l'apprentissage et le développement de l'élève.** Ce tableau des traits les plus marquants de la situation doit permettre de discerner **les besoins prioritaires à satisfaire.** En d'autres mots, la démarche d'analyse suivie jusque là aboutit à dégager **les points sur lesquels les participants jugent nécessaire d'agir pour améliorer la situation.** Selon le cas, le nombre de ces points pourra varier, de là l'utilité pour les divers participants de choisir les points selon **leur importance relative dans la situation et les possibilités réelles d'intervention.**

***Cahier de travail*, feuillet «Synthèse»**

B- PLAN D'ACTION

7.3.6 Élaboration d'un plan d'action

Les partenaires établissent ensemble le plan d'action permettant de répondre aux besoins qu'ils ont décelés. Le plan comporte les éléments suivants d'un plan: objectifs, activités, stratégies, instruments, répartition des tâches, indicateurs d'atteinte des objectifs, moments de l'évaluation. Ce sont autant d'éléments que peuvent éclairer le jugement des personnes en cause et les données décrivant le rendement de l'élève et son environnement. En plus de correspondre aux besoins de la situation, il devra être **réaliste et tenir compte des diverses conditions et des possibilités du milieu.**

***Cahier de travail*, feuillet «Grille d'élaboration d'un plan d'action»**

Il importe de soulever quelques points d'intérêt pratique au sujet du plan d'action. Il convient d'abord **d'identifier clairement ses propres intentions et les résultats auxquels on désire parvenir.** Il existe cependant un piège à éviter: c'est celui de s'engluer dans des considérations d'ordre technique et sémantique reliées à la formulation des objectifs. Il faut, au-delà de ces préoccupations qui ont leur grande utilité, s'efforcer **en tout premier lieu d'exprimer,** d'une façon claire et acceptée de tous, **ce à quoi on veut arriver,** sans tomber dans «l'obsession technologique» qui risque de détourner de l'essentiel, de diminuer la motivation des participants et de retarder l'action.

Les éducateurs doivent toutefois se donner des points de repère précis et observables pour déterminer, le plus objectivement possible, si les objectifs sont atteints. On nomme ces points de repère **indicateurs de l'atteinte des objectifs.** Il s'agit de comportements qui servent de signes ou d'indices sur lesquels on peut s'appuyer pour affirmer que tel ou tel objectif est atteint (voir les exemples placés en **annexe).**

Lors de l'application du plan d'action, les intéressés pourront noter les comportements de l'élève (par exemple, sur une fiche anecdotique) par rapport à l'utilisation des moyens mis en œuvre. Cette pratique a pour avantage de faire voir l'évolution de l'élève pendant une certaine période en

comparaison avec les indicateurs retenus et de faciliter les décisions des éducateurs concernant les moyens à utiliser dans le cas où l'objectif prévu ne serait pas atteint.

Le deuxième point touche la concertation nécessaire des agents sur les actions à entreprendre : c'est toute l'efficacité de l'action qui est en jeu dans cette **convergence des pensées et des actions.** L'important n'est pas de faire la même chose pour l'élève, **mais d'aller dans la même direction :** la responsabilité professionnelle prend tout son sens sous cet éclairage.

Le troisième point a trait à la nature du contenu du plan : ce sont des **hypothèses d'action** établies, à un moment donné, au meilleur jugement des éducateurs. Les éléments du plan ne sont donc pas « figés dans le ciment ». Ils ont besoin de subir l'épreuve de la réalité et **d'être éventuellement modifiés,** sans que cela ne mette aucunement en cause la valeur des personnes intéressées.

Le dernier point se rapporte à la **relation avec l'élève.** L'élève est au cœur du plan d'action; il faut donc échanger avec lui sur le contenu de ce plan : lui présenter les diverses actions qui seront entreprises, lui demander quelle est la façon d'envisager l'application du plan, solliciter son entière collaboration, l'assurer de celle des éducateurs. Il n'y a cependant pas une façon unique de procéder : **les chemins du développement sont complices du temps et de la patience.**

7.3.7 Application du plan d'action

Les participants, selon leurs rôles et leurs responsabilités, s'engagent dans l'action prévue à l'étape précédente.

7.3.8 Évaluation des effets de l'application du plan d'action

Comme on vient de le signaler, **le plan d'action n'est pas constitué une fois pour toutes.** C'est en le réalisant que l'on juge de sa valeur. Aussi, tout au long de sa mise en œuvre, les divers agents doivent-ils être attentifs aux effets de leurs actions afin d'apporter, le cas échéant, les changements nécessaires : tels moyens donnent-ils les résultats attendus? les effets escomptés apparaissent-ils effectivement? le temps prévu est-il suffisamment long? les objectifs établis sont-ils adéquats? Tout cela, c'est en quelque sorte **l'évaluation formative** appliquée à la réalisation du plan.

Les activités d'évaluation permettent de faire le point sur l'évolution de la situation; les éducateurs se servent des indicateurs d'atteinte des objectifs comme points de référence pour juger des effets du plan d'action.

Si les résultats obtenus correspondent aux attentes, la démarche d'aide aura atteint son terme. Par contre, dans le cas contraire, la situation devra être réexaminée et un nouveau plan d'action devra être appliqué; celui-ci tiendra compte des divers éléments mis en lumière.

***Cahier de travail,* feuillet « Grille d'élaboration d'un plan d'action »**

Cette huitième étape soulève la question suivante : pendant combien de temps les données recueillies et traitées au cours de toute la démarche d'aide peuvent-elles être utiles? La réponse se trouve dans les objectifs même du procédé mis en branle pour aider tel élève : les données sont utiles aussi longtemps que la situation problématique examinée **ne s'est pas améliorée et ne s'est pas dénouée d'une façon acceptable et satisfaisante pour les intéressés,** comme le prévoyait les objectifs du plan d'action.

Il est souhaitable, en pratique, que ces objectifs soient atteints à l'intérieur d'une même année scolaire. Par contre, si la démarche d'aide devait se poursuivre au cours d'une autre année scolaire, les divers intéressés, y compris les parents de l'élève, devraient avoir **préalablement procédé à la révision de la situation d'ensemble de l'élève.**

Un autre élément important émerge à cette étape, celui **de faire à nouveau le point avec l'élève.** Au début et au cours de la démarche, les éducateurs ont entretenu avec lui des liens étroits. À la fin du processus, une communication attentive avec l'élève constitue un support humain supplémentaire qui peut l'encourager et l'aider à se construire une compétence et une image de soi positive. L'élève, c'est une **PERSONNE PARTICIPANTE.**

CONCLUSION

L'élaboration d'un guide méthodologique présente toujours à ses auteurs le défi de l'équilibre entre le respect de l'autonomie professionnelle des destinataires et le niveau de spécificité des suggestions formulées.

Ce guide pose des jalons. Il explicite les orientations de la **formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés.** Sous l'angle de la pratique, il faut voir dans ce document des pistes que les utilisateurs éventuels ne sont nullement contraints de suivre. Qui veut adopter intégralement la démarche suggérée peut le faire; qui veut plutôt en adapter les parties ou la totalité aux conditions de son milieu peut également le faire en respectant les principes.

La démarche suggérée, n'est pas une séquence d'activités que des éducateurs devraient appliquer de façon mécaniste. Cette démarche doit être utilisée en se référant d'abord à la situation humaine dans laquelle se trouve les participants. C'est elle qui détermine d'abord les actions à poser. La démarche proposée veut, sans prétendre à l'exclusivité, suggérer aux éducateurs une façon de procéder parmi d'autres possibles. À cet effet, le tableau de l'annexe I permet de voir la concordance entre les étapes de la démarche, les feuillets du Cahier de travail et les instruments complémentaires. Il permet également de distinguer les éléments requis pour une utilisation minimale de la formule d'aide et ceux qui correspondent à une utilisation maximale. De plus, le tableau « Exemple d'utilisation de la série » (annexe II) présente quelques exemples de choix possibles à l'intérieur de la démarche.

Tous ces moyens techniques ne trouveront leur pleine utilité et leur signification éducative qu'entre les mains d'éducateurs attentifs et engagés qui les auront apprivoisés et intégrés à leur vécu. Comme le dit un auteur contemporain : « L'homme a besoin d'un outil avec lequel travailler, non d'un outillage qui travaille à sa place. »

ANNEXES

TABLEAU DE CONCORDANCE

	UTILISATION MINIMALE		UTILISATION MAXIMALE	
ÉTAPES	**CAHIER DE TRAVAIL**	**INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES**	**CAHIER DE TRAVAIL**	**INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES**
ORGANISATION	Fiche d'identification p. 5 Première rencontre avec l'élève p. 7		Fiche d'identification p. 5 Problématique p. 6 Première rencontre avec l'élève p. 7	Guide pour la rencontre avec l'élève code : (16-7516-05)
PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION	Planification de l'évaluation p. 9		Calendrier des rencontres p. 8 Planification de l'évaluation p. 9	Choix de :[6] 06 à 12
COLLECTE DES DONNÉES			Fiche descriptive du rendement de l'élève. Traits majeurs de l'infrastructure personnelle de l'élève pp. 13 à 19	Utilisation de : 06 à 12
ANALYSE	Grille de description et d'analyse pp. 23 à 26		Grille de description et d'analyse pp. 23 à 26	
SYNTHÈSE	Grille de synthèse p. 27		Grille de synthèse p. 27	
ÉLABORATION DU PLAN D'ACTION	Grille d'élaboration du plan d'action p. 31		Grille d'élaboration du plan d'action p. 31	
APPLICATION				
ÉVALUATION	Grille d'élaboration du plan d'action (évaluation) p. 31		Grille d'élaboration du plan d'action (évaluation) p. 31	

6 **Liste des instruments choisis :**

- Questionnaire sur l'environnement scolaire immédiat de l'élève (préscolaire, primaire) (code : 16-7516-06).
- Questionnaire de participation des parents (code : 16-7516-07)
- Liste des objectifs des programmes d'études (français et mathématique) (code : 16-7516-08)
- Grille d'observation des apprentissages en français (code : 16-7516-09)
- Grille d'observation des apprentissages en mathématique (code : 16-7516-10)
- Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève (code : 16-7516-11)
- Inventaire des ressources de l'environnement communautaire (code : 16-7516-12)

EXEMPLES D'UTILISATION DE LA SÉRIE

ÉTAPES	EXEMPLE I Priorité : élève (comportement) CAHIER DE TRAVAIL	EXEMPLE I INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES	EXEMPLE II Priorité : élève (rendement) CAHIER DE TRAVAIL	EXEMPLE II INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES	EXEMPLE III Priorité : élève, parent, école CAHIER DE TRAVAIL	EXEMPLE III INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES
ORGANISATION	pp. 5,6,7[7]	05[8]	pp. 5,6,7	05	pp. 5,6,7	05
PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION	p. 9	Choix de : 11-12	p. 9	Choix de : 08,09,11	p. 9	Choix de : 06,07,11
COLLECTE DES DONNÉES	pp. 16,19 (compilation)	Utilisation de : 11,12	pp. 13 à 16 (compilation)	Utilisation de : 08,09,11	pp. 16,19 (compilation)	Utilisation de : 06,07,11
ANALYSE	pp. 23 à 26		pp. 23 à 26		pp. 23 à 26	
SYNTHÈSE	p. 27		p. 27		p. 27	
ÉLABORATION DU PLAN D'ACTION	p. 31		p. 31		p. 31	
APPLICATION						
ÉVALUATION	p. 31		p. 31		p. 31	

7 Les indications de certaines pages réfèrent uniquement au Cahier de travail (Code : 16 7516 04)

8 La référence aux instruments complémentaires est indiquée par les **deux derniers chiffres** du code de l'instrument

QUELQUES EXEMPLES POUR «PARTIR»

Les exemples présentés concrétisent le sens et la dynamique du bilan fonctionnel et du plan d'action. Ils démontrent, entre autres choses, que ce programme peut être utilisé dans des situations de nature et d'envergure différentes.

Ces exemples touchent uniquement le **noyau central** de la démarche à savoir :

- Analyse
- Synthèse
- Plan d'action

Après une identification de l'élève et des principaux intervenants, la démarche est entreprise grâce au questionnement et aux tableaux des pages 23 à 31 du **Cahier de travail.** Les exemples comportent les traits majeurs de chacune des situations examinées. Ils prennent leur origine dans la réalité éducative quotidienne, même si certains aspects des situations ont dû être modifiés par respect pour les personnes intéressées.

Des ILLUSTRATIONS et des «DÉCLENCHEURS», voilà ce que sont ces quelques exemples.

EXEMPLE 1

FICHE D'IDENTIFICATION

Nom de l'élève : Martine

Date de naissance : 1972-12-75

Nom des parents (ou tuteurs) : Maurice et Madeleine

adresse : 10 672 rue Delabellefleur

Sainte-Anne-des-Roses, P.Q.

École : Notre-Dame-du-Bon-Conseil

Degré : 3e année

Tél. : (domicile) 540-2345

(travail) Maurice : 541-6789

Madeleine : -0123

Nom de l'enseignant responsable : Pauline

Autres participants : Noms	Fonctions	N° de Téléphone
Pierrette	Orthopédagogue	541-1201
Pascal	Enseignant en éducation physique	541-2370
Paul	Enseignant en musique	541-0967
Patrick	Psychologue	541-1011
Patricia	Directrice	541-5586

DESCRIPTION (Grille de description tirée du Cahier de travail)

	CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
	ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
	Dans quel domaine se situe l'activité choisie? Quels sont les objectifs poursuivis? Quels sont les comportements attendus chez l'élève?	QUAND? À quel moment de la journée? Quelles sont les limites de temps? OÙ? • à l'atelier? • en classe? • dans la cour de récréation? COMMENT? Comment l'activité est-elle présentée? • verbalement? • par écrit? Avec quel matériel? Quel est le mode de travail? • individuel? • en sous-groupe? • en groupe? Quelles sont les règles à suivre?	Quelle est la réponse de l'élève? • ce qu'il fait? • ce qu'il ne fait pas? • ce qu'il réussit? • ce qu'il ne réussit pas? Comment se manifestent les difficultés? Comment se manifestent les réussites? De quelle façon réalise-t-il l'activité? • rapidement • lentement • avec aide? • sans aide? • très facilement? • assez facilement? • difficilement? • de façon continue? • en arrêtant souvent? • ne termine pas?	Quelles sont les réactions émotives manifestées? Comment les manifeste-t-il? • encouragement? • découragement? • joie? • tristesse? • colère? — à l'école? — à la maison? Quels sont les sentiments qu'il verbalise? Quelles formes prennent ses relations avec les autres élèves? Quelles formes prennent ses relations avec les adultes? L'élève semble-t-il motivé par cette activité?	Quels effets les comportements de l'élève ont-ils sur: • son rendement? • sa motivation? • sa perception de lui-même? Quels effets ont-ils sur: • les autres élèves? • les enseignants? • les parents? • le milieu scolaire? — aide? — rejet? — approbation? — récompense? — punition?
INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES	LISTE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT	FICHE DESCRIPTIVE DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE LISTE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUE	FICHE DESCRIPTIVE DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS	GUIDE DE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS

EXEMPLE 1

DESCRIPTION

CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
Mathématique: Résoudre 10 problèmes de raisonnement impliquant une multiplication à 2 chiffres. Éléments: Lecture du problème. Compréhension du problème. Connaissance de l'opération de multiplication à 2 chiffres. Position du problème. Application de la technique. Connaissance des valeurs de position. Connaissance des tables de multiplication. Objectif: Résoudre des problèmes tirés de la vie réelle sans explication préalable, seul et par écrit.	Première période du matin. Exercices pratiques. Individuellement. Par écrit. Sans table de multiplication. Temps limite 30 minutes. En classe. Après l'exercice, elle travaille en groupe toute la semaine. Situation d'examen. Martine est placée à l'arrière de la classe, isolée des autres parce qu'elle a tendance à copier.	Réussit 2 problèmes sur 10. Ne fait pas les 5 derniers. Comprend le problème. Peut poser l'opération à effectuer. Erreurs relatives à la position des chiffres. Erreurs dans les calculs des tables. Connaît le principe mais ne l'applique pas. Réussit quand je reprends avec elle le travail après l'examen. Difficultés: tables de multiplication de 6-7-8 et 9. Elle arrête souvent et demande continuellement de l'aide.	Martine est contente quand elle apprend que ce sont des problèmes de multiplication. Quitte sa chaise et demande des explications quand elle a terminé les 2 premiers problèmes; elle veut que je corrige immédiatement. Je refuse. Elle refuse de continuer seule, elle se fâche et parle très fort. Frappe légèrement la table avec son crayon. Compte tout haut. Continue quelques minutes et demande d'utiliser les tables. Je lui dis de continuer. Elle dérange les voisins et je l'ignore. Remet sa feuille et me dit qu'elle n'a rien de bon. Elle bouscule des élèves qui ont fait une intervention.	Certains élèves ne s'en occupent pas, d'autres lui disent de se taire et de continuer. Sans aide, elle ne termine pas le travail. Le résultat à l'examen est de 20%. Les parents appellent à l'école et demandent des explications.

ANALYSE (Grille d'analyse tirée du Cahier de travail)

	CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
	ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
	Les objectifs poursuivis sont-ils à la mesure de l'élève? Sont-ils clairs pour l'enseignant? Ont-ils été expliqués à l'élève? L'activité est-elle en relation avec l'objectif visé? Quelle est l'importance relative de ces objectifs et de ces attentes pour les éducateurs? L'activité correspond-elle aux intérêts de l'élève? Les objectifs sont-ils connus et acceptés par les parents?	Les moments et les endroits choisis ont-ils une influence sur les comportements de l'élève? Dispose-t-il d'un temps suffisant pour réaliser la tâche? La manière de présenter l'activité favorise-t-elle la compréhension? La manière d'intervenir au cours de l'activité favorise-t-elle la compréhension? La méthode de travail proposée correspond-elle au mode d'apprentissage le plus efficace de l'élève? Les règles à suivre ont-elles été expliquées à l'élève?	Les réalisations de l'élève correspondent-elles aux attentes de l'enseignant et de l'école? L'évaluation des productions permet-elle de mettre en évidence ce que l'élève maîtrise? Les façons de réaliser l'activité peuvent-elles être observées en d'autres occasions? Les facteurs reliés à la santé de l'élève, à son fonctionnement intellectuel ou à des événements de sa vie personnelle et familiale ont-ils une influence sur son rendement dans cette activité?	En quoi les manifestations émotives de l'élève sont-elles acceptables dans les circonstances? Peuvent-elles être observées à d'autres occasions? Quels facteurs peuvent susciter une réaction socio-affective de l'élève? • succès ou insuccès répétés? • camarades appropriés ou non? • intérêt pour l'activité? • contexte spatio-temporel? • moyens de renforcement?	Quels effets les réactions des autres ont-ils sur: • son rendement? • sa motivation? • sa perception de lui-même? Les réactions des éducateurs sont-elles proportionnelles à l'importance des comportements de l'élève?
INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT LISTE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT	FICHE DESCRIPTIVE DE L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT GUIDE DE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT GUIDE DE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS

EXEMPLE 1

ANALYSE

CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
Martime aime faire des mathématiques. Elle a presque toujours besoin d'aide parce qu'elle ne veut pas travailler seule. Le contenu est tout à fait à sa mesure, sauf pour les tables de multiplication 6-7-8-9. On a expliqué le travail en même temps à tous, sans prêter une attention particulière à Martine. Les autres élèves s'adaptent à la situation d'examen. Martine n'accepte pas les règles de l'examen qu'elle connaît pourtant.	Martine n'aime pas travailler seule, sans être l'objet d'attentions particulières. Le fait d'être placée à l'arrière l'isole. Le fait que les explications aient été données à tous en même temps la défavorise. Elle a suffisamment de temps pour faire ce travail, si on l'encourage et si on lui accorde beaucoup d'attention.	L'examen porte sur des connaissances et des habiletés que Martine possède, mais qu'elle n'arrive pas à utiliser quand il s'agit d'une activité de ce type. De façon générale, elle réussit les travaux proposés quand on l'aide. Elle réussit la première partie mais après 15 minutes elle pose une question (?) Elle n'a pas mémorisé les tables 6 à 9. Ne réussit pas lors d'un examen. Une évaluation individuelle a indiqué que Martine connaît les notions évaluées ici. Cette forme d'évaluation est la seule dont on tiendra compte pour préparer le prochain bulletin. L'an dernier, Martine a fréquenté une classe de 2e année, comptant peu d'élèves. Le professeur, Madame Lachance, pouvait se permettre de donner plus de temps à chacun. Cette année, en 3e année, Martine est dans un groupe de 31 élèves et le programme est plus chargé.	Non acceptables étant donné la situation : il s'agit d'un examen. Martine se comporte généralement de la même façon quand elle travaille seule. Les parents, conscients de ce fait, doivent à la maison, être toujours à ses côtés pour qu'elle travaille. Se dit découragée après quelques minutes d'efforts si elle n'est pas suivie.	Graves conséquences sur son rendement de l'année, car la plupart des évaluations sont faites lors d'examens. Elle se dit découragée de plus en plus, étant donné les notes du bulletin. Les parents demandent une intervention de l'école et ils sont prêts à collaborer avec le personnel de l'école jusqu'à la fin de l'année pour l'empêcher de recommencer son année.

SYNTHÈSE

EXEMPLE 1

	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	BESOINS PRIORITAIRES
ÉLÈVE	Musique (flûte) Lecture : travail de textes en équipe. Écriture : exercices dirigés. Math : exercices courts. Sciences de la nature. Expériences en classe. Bonne participation au travail d'équipe. Leader.	Français : écriture, rédaction de textes. Mathématique : mémorisation des tables. Les examens ou exercices individuels, quels qu'ils soient posent de sérieux problèmes. Aucune persévérance après 10 ou 15 minutes; a besoin d'encouragement.	Martine a besoin d'un environnement structuré et d'encouragements fréquents. Elle peut réussir si on lui fait confiance. Le bulletin de décembre doit présenter des notes encourageantes pour les parents et pour elle. Pour chaque activité, il faudrait se préoccuper d'observer le moment où elle semble ne plus suivre et où elle a besoin d'une attention particulière.
ENVIRONNEMENT	**ÉLÉMENTS FACILITANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT** Travail en groupe. Exercices dirigés. Environnement sécurisant. Structures et encadrement. Activités courtes. Résultats immédiats. Pairs très influençants.	**ÉLÉMENTS GÊNANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT** Travail individuel. Absence de soutien. Isolement physique et psychologique. Temps trop long pour exécuter les tâches, sans aide. Activités non expliquées d'avance.	

EXEMPLE 1

PLAN D

OBJECTIFS	MOYENS D'ACTION		
	ACTIVITÉS, STRATÉGIES	RESPONSABLES	MOMENTS
Faire acquérir à Martine une confiance dans ses capacités d'effectuer des tâches individuelles.	Observer Martine lorsqu'elle doit travailler seule et déterminer son temps de concentration. Prodiguer des encouragements. «C'est bien, continue comme ça, tu l'as bon, etc...». Proposer des tâches courtes puis, de plus en plus longues.	Patrick, Pierrette, Pauline et autres enseignants. Tous, y compris les parents. Enseignants, Pauline, parents	En classe pour tou les matières jusqu'à décembre. À la maison.
Obtenir des notes encourageantes au bulletin de décembre.	Communiquer à Martine ce que nous avons l'intention de faire et lui demander de participer en exprimant les sentiments qu'elle ressent, au moment où elle s'arrête de travailler. Trouver des moyens d'évaluation qui sont valorisants pour Martine. Noter les travaux journaliers, les devoirs, les réponses orales. Évaluer les productions le plus rapidement possible et, s'il y a lieu, l'encourager même durant l'examen. S'il est possible que l'examen soit oral, proposer à Martine de le faire avec Pierrette; elle choisira la situation qui lui convient le mieux.	Pauline Pierrette Pauline et Pierrette	
Mémoriser les tables de multiplications de 6 à 9.	Proposer de nouvelles façons de mémoriser les tables; par exemple, jeux de cartes ou dés.	Pierrette et les parents	À la maison, deux fois par semaine jusqu'en décembre

CTION

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION		MODIFICATIONS DU PLAN
INDICATEURS	**MOMENTS**	
Être capable de travailler seule. Pouvoir terminer sans aide un travail. Travailler plus de 15 minutes sans demander de l'aide.	En décembre	
Obtenir une note supérieure à 50% dans toutes les matières.	Au bulletin du mois de décembre	
Réussir à terminer un examen sans aide.	En décembre	
Effectuer des choix en fonction de ses goûts et de ses limites.		
Mémoriser les tables de multiplications de 6-7-8-9 et les utiliser dans la solution de problèmes.		

EXEMPLE 2

FICHE D'IDENTIFICATION

Nom de l'élève : François

École : Carillon

Date de naissance : 1973-02-10

Degré : 3e année

Nom des parents (ou tuteurs) : Michel S. (père)

Tél. : (domicile) : 967-8819

adresse : 51, 110e rue

(travail) : 967-2496

Ville de l'Éducation

Nom de l'enseignant responsable : Thérèse

Autres participants :	Noms	Fonctions	N° de Téléphone
	Benoit R.	Directeur adjoint	967-9811
	Rita G.	Psychologue	967-2432
	Gilles T.	Travailleur social	967-3386
	Michel S.	Père	967-8819
	Henri P.	Parents du foyer nourricier	967-0326

EXEMPLE 2

DESCRIPTION

CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
«Cercle de discussion»				
Le but de l'activité est le développement affectif et social.	Dans la classe au début de l'après-midi.	François n'écoute pas les autres; il se déplace continuellement et fait du bruit.	Est peu attentif aux autres qui s'expriment (cris, bruit, déplacement).	Ses réactions ont un effet négatif sur le groupe. Plusieurs se plaignent des dérangements subits.
Chacun doit pouvoir s'exprimer devant le groupe et écouter les autres s'exprimer.	Le professeur anime un «cercle de discussion».	Lorsqu'il est appelé à s'exprimer, il adopte un comportement adéquat.		François ne se soucie guère des réactions des autres. Il continue malgré les plaintes.
On doit rester assis en cercle.	Les élèves se mettent en cercle et ont à présenter tour à tour au groupe, un dessin qu'ils ont fait.		Est plus intéressé lorsque c'est son tour.	Les autres se montrent attentifs lorsqu'il présente son dessin; ils ne se plaignent pas.
	L'activité dure une vingtaine de minutes.			
«Activité libre»				
	C'est le temps de la récréation. Il pleut.	François va au tableau pour dessiner. Il exécute un beau dessin.	Il semble très intéressé. Il travaille avec application. Il échange avec un élève qui dessine près de lui.	Personne ne se plaint de lui en ce moment.
	On reste en classe pour les jeux libres.			
	Les élèves choisissent de faire ce qu'ils veulent.			

EXEMPLE 2

ANALYSE

CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
«Cercle de discussion»				
Consignes simples et claires	Le fait que tous répondent aux attentes du professeur sauf François permet de penser que ce dernier réagit d'une façon particulière à certains facteurs de l'environnement scolaire.	La présentation de son dessin par l'élève permet de voir qu'il a de bonnes capacités dans ce domaine.	Les manifestations émotives sont adéquates lors de la présentation du dessin.	Il mobilise l'attention du groupe à ce moment. Lorsqu'il crie et se déplace, il attire aussi l'attention mais il est rejeté du groupe. Les encouragements habituels ne parviennent pas à modifier les comportements de l'élève.
L'activité ne semble correspondre que partiellement aux besoins et intérêts de l'élève.				
«Activité libre»				
Il semble aimer dessiner au tableau, seul et à sa manière.	Il semble que le fait de pouvoir choisir l'activité plaît à l'élève.	On n'a pas observé cela dans aucune autre circonstance.	Son comportement et ses réactions socio-affectives sont conformes aux attentes.	Cette activité pourrait servir de modèle pour d'autres interventions.

SYNTHÈSE

EXEMPLE 2

	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	BESOINS PRIORITAIRES
ÉLÈVE	Bon potentiel intellectuel. Habileté et goût pour le dessin.	Écouter les autres. Rester tranquille en groupe. Résultats scolaires.	Planifier des activités intéressantes afin de favoriser des comportements adéquats. Fournir à l'élève l'occasion de dessiner. L'encourager à décrire oralement et par écrit ce qu'il a dessiné.
ENVIRONNEMENT	**ÉLÉMENTS FACILITANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT** Travail individuel. Encouragement fréquent. Consignes claires.	**ÉLÉMENTS GÊNANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT** Travail en groupe.	

EXEMPLE 2

PLAN

OBJECTIFS	MOYENS D'ACTION		
	ACTIVITÉS, STRATÉGIES	RESPONSABLES	MOMENTS
Inciter l'élève à avoir un comportement acceptable en classe.	Passer un contrat avec l'élève qui lui permet de gagner : a) 10 points par jour, à raison d'un point pour chaque travail effectué b) une période de dessin libre de 20 minutes. Le contrat sera expliqué lors d'une rencontre avec l'élève.	Thérèse François Benoit Rita	Les points seron donnés à la fin c chaque période. À la fin de la journée.

CTION

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION		MODIFICATIONS DU PLAN
INDICATEURS	MOMENTS	
Le gain de 7 points par jour. L'élève fera moins de bruit et se déplacera moins.	Chaque semaine lors d'une période libre. Évaluation d'ensemble en décembre	Adaptation continue du plan aux besoins constatés.

EXEMPLE 3

FICHE D'IDENTIFICATION

Nom de l'élève : LESPÉRANCE, Lise

École : Clair-Matin

Date de naissance : 1967-08-26

Degré : 2e secondaire

Nom des parents (ou tuteurs) : LESPÉRANCE, Aimé (père)

Tél. : (domicile) : 890-4567

LAMOUREUX, Anne (mère)

(travail) : 890-1234 (père)

adresse : 28, Avenue Vitale

890-4321 (mère)

Val D'Accueil

Nom de l'enseignant responsable : LESAGE, Vincent (enseignant tuteur)

Autres participants : Noms	Fonctions	N° de Téléphone
Bertrand	Enseignant en éducation physique	890-1768
Luce	Directrice adjointe de l'école	890-0462
Ève	Enseignante en français	980-7222
Élise	Psychologue	890-2994

EXEMPLE 3

DESCRIPTION

CONTEXTE ÉDUCATIF

ATTENTES

— Cours d'éducation physique

— **Activité particulière**
Course de dix minutes en alternance avec cinq minutes de repos

— **Activité préalable**
Avoir participé activement aux cours préparatoires des quatre dernières semaines

— **Attentes de l'enseignant**
(Objectif)
- participation active de l'élève
- calme de la part de celle-ci afin que chacun puisse se livrer à cette activité en toute sérénité.

CIRCONSTANCES

— 1re période de l'après-midi

— Temps ensoleillé

— Activité se déroulant à l'extérieur

— Travail individuel

— Un groupe de garçons joue au soccer sur un terrain adjacent

— Les consignes sont transmises verbalement au groupe par l'enseignant

— Une moitié du groupe court pendant que l'autre attend.

COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE

RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Au début, l'élève se livre à cette activité sans trop de conviction; après quelques minutes, elle cesse de courir et va s'étendre en bordure de la piste de course.

RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES

— L'élève se plaint à plusieurs reprises:
«Ça m'tanne!»
«J'suis fatiguée!»
«Moi, j'fais plus ça!»

— Elle ignore tout à fait l'enseignant.

— À la fin de la période, elle veut quitter le vestiaire avant les autres, contrairement à ce qui est exigé.

— Elle répète à plusieurs reprises sa demande malgré le refus de l'enseignant

CONSÉQUENCES

— **Pour elle**

On ne peut pas apprécier son rendement.

— **Pour les pairs**

Une de ses amies adopte le même comportement qu'elle.

Une partie du groupe ne s'intéresse plus à l'activité.

Une autre partie ralentit un peu son rythme pour ensuite reprendre comme avant.

Pour l'enseignant

Il invite Lise à courir de nouveau mais ne réussit pas par la suite, il la laisse faire.

Il a de la difficulté à garder l'intérêt des autres élèves.

— **Pour les parents**

Ils ont déjà puni Lise pour ce type de comportement.

EXEMPLE 3

ANALYSE

CONTEXTE ÉDUCATIF

ATTENTES

- Une activité «vigoureuse» comme la course ne suscite pas d'intérêt chez Lise.
- Les objectifs paraissent en soi à la mesure de l'élève.
- Les objectifs et les attentes de comportements ont été expliqués par le professeur à l'ensemble des élèves.
- L'activité proposée n'est pas particulièrement populaire dans ce milieu.

CIRCONSTANCES

- Les moments et le lieu de l'activité n'étaient pas très bien choisis: proximité d'un groupe de garçons, spectateurs potentiels susceptibles de déranger l'élève.
- Le travail individuel favorise moins l'engagement de Lise que le travail d'équipe.
- La période d'attente a pu provoquer les réactions observées.

COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE

RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

- Jusqu'au moment où Lise a cessé de courir, son comportement correspondait de façon satisfaisante aux attentes.
- Pas d'appréciation possible de son rendement global.
- Par ailleurs, même harcèlement auprès de l'enseignant de français pour sortir du local de classe avant la fin du cours.

RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES

- Motivation plus grande lorsqu'il s'agit d'activités en groupe.
- Un facteur qui a pu jouer de façon assez importante: l'élève n'a pas participé aux choix des activités d'apprentissage.

CONSÉQUENCES

- Les conséquences de ces comportements semblent ne pas inquiéter l'élève, car elle avoue que l'école ne l'intéresse pas.
- Dans le cas d'un désaccord l'enseignant désire que l'élève lui expose calmement son point de vue et propose une solution de rechange acceptable.
- **Facteur sur lequel on peut agir:**
- La motivation de l'élève sera plus grande si on tient compte de son point de vue, particulièrement de sa préférence pour les activités de groupe.

SYNTHÈSE

EXEMPLE 3

	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	BESOINS PRIORITAIRES
ÉLÈVE	— Meilleure participation lors des activités de groupe. — Rendement satisfaisant lorsqu'elle participe aux diverses activités. — Rendement satisfaisant en français : Lise fait preuve d'imagination lorsqu'elle s'exprime par écrit.	— Tendance à ne pas travailler et à se plaindre à haute voix lorsque des activités l'intéressent peu.	— Choisir des activités qui correspondent davantage aux intérêts de l'élève. — Inciter l'élève à participer aux activités d'apprentissage. — Faire connaître son désaccord directement à l'enseignant et suggérer des solutions de rechange. — Éviter les circonstances qui distraient l'élève de son activité. — Faire participer l'ensemble des élèves aux choix des activités et à l'organisation de la classe. — Être plus attentive à l'égard de l'élève. — Faire prendre conscience aux parents de la valeur de l'éducation physique.
ENVIRONNEMENT	**ÉLÉMENTS FACILITANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT** — Consignes clairement exposées aux élèves. — Indifférence apparente de l'enseignant face aux comportements qu'il désapprouve.	**ÉLÉMENTS GÊNANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT** — La présence de garçons à proximité du lieu de l'activité est une source de distraction. — Les activités imposées aux élèves n'intéressent pas Lise. — Le travail individuel ne convient pas à l'élève. — Les élèves ne participent pas aux choix des activités : tout est imposé. — Le milieu se montre défavorable à l'éducation physique.	

EXEMPLE 3

PLAN I

OBJECTIFS	MOYENS D'ACTION		
	ACTIVITÉS, STRATÉGIES	RESPONSABLES	MOMENTS
I- L'enseignant ajuste le plus possible ses actions aux caractéristiques de l'élève.	Rencontre avec l'élève : voir **Guide de rencontre avec l'élève.**	Bertrand	D'ici le prochain co d'éducation physiq
	— Explication aux parents sur la valeur de l'éducation physique : rencontre ou invitation à un cours.	Bertrand	D'ici deux semaine
	— Lors d'activités « vigoureuses », organiser un travail d'équipe avec autre leader que Lise.	Bertrand	Le cas échéant.
	— Demander à Lise d'évaluer une activité ainsi organisée.	Bertrand	Le cas échéant.
	— Dans la série, prendre des décisions en tenant compte le plus possible du point de vue de l'élève; si c'est impossible, lui expliquer pourquoi clairement et calmement.	Bertrand	Le cas échéant.
	— Ignorer ses plaintes comme auparavant.	Bertrand,	Le cas échéant.
	— Encouragements verbaux lors de l'expression d'un point de vue et d'une solution de rechange.	Ève, Vincent	Le cas échéant.
II- L'élève participe aux choix des activités.	— Présenter aux élèves la possibilité, de ne pas s'engager dans une activité si l'on a des raisons importantes et si l'on propose une solution de rechange : règles de jeu et consignes à expliquer aux élèves.	Bertrand	Prochain cours d'éducation physiq
	— Prévoir un moment d'évaluation du cours par les élèves : environ 5 minutes après chaque période.	Bertrand, Ève, Vincent	Prochain cours de chaque matière en cause.
	— Solliciter le point de vue de Lise et l'encourager verbalement si elle se comporte comme il convient.	Bertrand, Ève, Vincent	Chaque séance d'évaluation.

TION

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION		MODIFICATIONS DU PLAN
INDICATEURS	MOMENTS	
OBJECTIF I		
- L'élève participe de plus en plus aux activités.	**Tout au long de l'application du plan:** en tout temps	Selon les besoins, en cours de route.
- L'élève expose son point de vue par rapport à une activité.		
- L'élève se montre satisfait de voir que son point de vue est pris en considération.		
- L'élève exprime plus de satisfaction qu'auparavant lors des cours d'éducation physique et de français.	**Rencontre des participants:** dans trois semaines à compter d'aujourd'hui.	Selon l'évolution de la situation.
OBJECTIF II		
- L'élève expose calmement à l'enseignant les raisons de son désaccord et lui propose une solution de rechange acceptable.		
- L'élève émet son point de vue sur l'organisation du cours et propose une amélioration.		

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO 3

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-04

CAHIER DE TRAVAIL

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action

Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04936-5

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION	3
FICHE D'IDENTIFICATION	5
PROBLÉMATIQUE	6
PREMIÈRE RENCONTRE AVEC L ÉLÈVE	7
CALENDRIER DES RENCONTRES	8
PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION	9
FICHE DESCRIPTIVE DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE	11
DESCRIPTION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES	13
DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE	16
TRAITS MAJEURS DE L'INFRASTRUCTURE PERSONNELLE DE L'ÉLÈVE	17
GRILLE DE DESCRIPTION ET D'ANALYSE DE LA SITUATION	21
DESCRIPTION	23
ANALYSE	25
SYNTHÈSE	27
GRILLE D'ÉLABORATION DU PLAN D'ACTION	29

Le présent cahier peut servir de pièce commune aux différents intervenants. Il est un soutien matériel à la démarche explicitée dans le Guide méthodologique. Il contient plusieurs feuillets et grilles d'importance différente. Certaines ont une fonction dynamique, d'autres ne sont là que pour permettre à ceux qui le désirent, de retranscrire des données qu'ils auront recueillies par ailleurs.

Les grilles de **description et d'analyse,** de **synthèse** et **d'élaboration du plan d'action** sont les éléments principaux de ce cahier; elles permettent de poursuivre les trois étapes centrales de la démarche. Elles ont d'autant plus d'importance qu'elles sont les seuls instruments de la série pour réaliser ces étapes. Dans certains cas, elles peuvent suffire à faire une démarche d'aide à l'élève.

Cependant, comme les informations utiles à la démarche ne sont pas toutes en mémoire, il est souvent indispensable de planifier et de procéder à une collecte de données. À cet effet, les autres feuillets du cahier peuvent alors être jugés nécessaires par certains intervenants.

Il s'avère donc important de choisir les éléments qui répondent aux divers besoins, aux manières de travailler des intervenants et à leurs priorités. Le Cahier de travail se veut un soutien fonctionnel et non une formule encombrante.

FICHE D'IDENTIFICATION

Nom de l'élève : _____ École : _____

Date de naissance : _____ Degré : _____

Nom des parents (ou tuteurs) : _____ N° de tél. : (domicile) : _____

adresse : _____ (travail) : _____

_____

Nom de l'enseignant responsable : _____

Autres participants :	Noms	Fonctions	N° de téléphone
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____

PROBLÉMATIQUE

Description sommaire de la situation élève — environnement scolaire :

_____

_____

_____

Circonstances * dans lesquelles se manifestent les succès :

_____

_____

_____

Circonstances * dans lesquelles se manifestent les difficultés :

_____

_____

_____

Actions déjà entreprises pour améliorer la situation :

_____

_____

_____

Résultats obtenus :

_____

_____

_____

* Circonstances : les personnes, les moments, les lieux et les types d'activités liés aux manifestations des succès et des difficultés.

PREMIÈRE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE

Conscience de l'élève relativement à la situation :

_____

_____

_____

_____

Réactions de l'élève à la démarche d'aide envisagée :

_____

_____

_____

_____

Élève rencontré par : _____

le : _____
date

NOTE : Instrument complémentaire :
GUIDE POUR LA RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE (Code : 16-7516-05)

CALENDRIER DES RENCONTRES

Parents invités le : _____ par : _____
date

Questionnaire expédié

aux parents le : _____ par : _____

PARTICIPANTS \ RENCONTRE	1 Date	2 Date	3 Date	....	....	....	....

NOTE: Instrument complémentaire :
QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS (Code : 16-7516-07)

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION

SUR QUOI?	AVEC QUOI?	PAR QUI?	QUAND? OÙ?
Aspects à évaluer: **ÉLÈVE** *Rendement de l'élève :* • *par rapport aux objectifs des programmes d'études* • *relié à son comportement personnel et social* *Perception de la situation par l'élève* *Infrastructure personnelle :* • *traits du style d'apprentissage* • *niveau de développement intellectuel* • *état de santé* • *particularités physiques* • *capacités particulières* **ENVIRONNEMENT** • *scolaire* • *familial* • *communautaire*			

Note : Les instruments qui serviront à l'évaluation de chacun de ces aspects peuvent être choisis parmi ceux qui sont proposés dans le cadre de la **Formule d'Aide à l'élève qui rencontre des difficultés.** *On peut aussi utiliser d'autres instruments que l'on jugera appropriés.*

FICHE DESCRIPTIVE DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

DESCRIPTION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE PAR RAPPORT AUX
OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

POINTS FORTS: DESCRIPTION DES CONNAISSANCES ET DES HABILETÉS QUE L'ÉLÈVE POSSÈDE (CE QU'IL SAIT, CE QU'IL A ACQUIS, CE QUI EST FACILE POUR LUI, ETC.)

POINTS FAIBLES: DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE: CE QU'IL NE SAIT PAS, CE QU'IL N'A PAS ACQUIS, CE QU'IL FAUT DÉVELOPPER CHEZ LUI, ETC.)

FRANÇAIS

COMMUNICATION ORALE	
LECTURE	
ÉCRITURE	

POINTS FORTS | **MATHÉMATIQUE** | POINTS FAIBLES

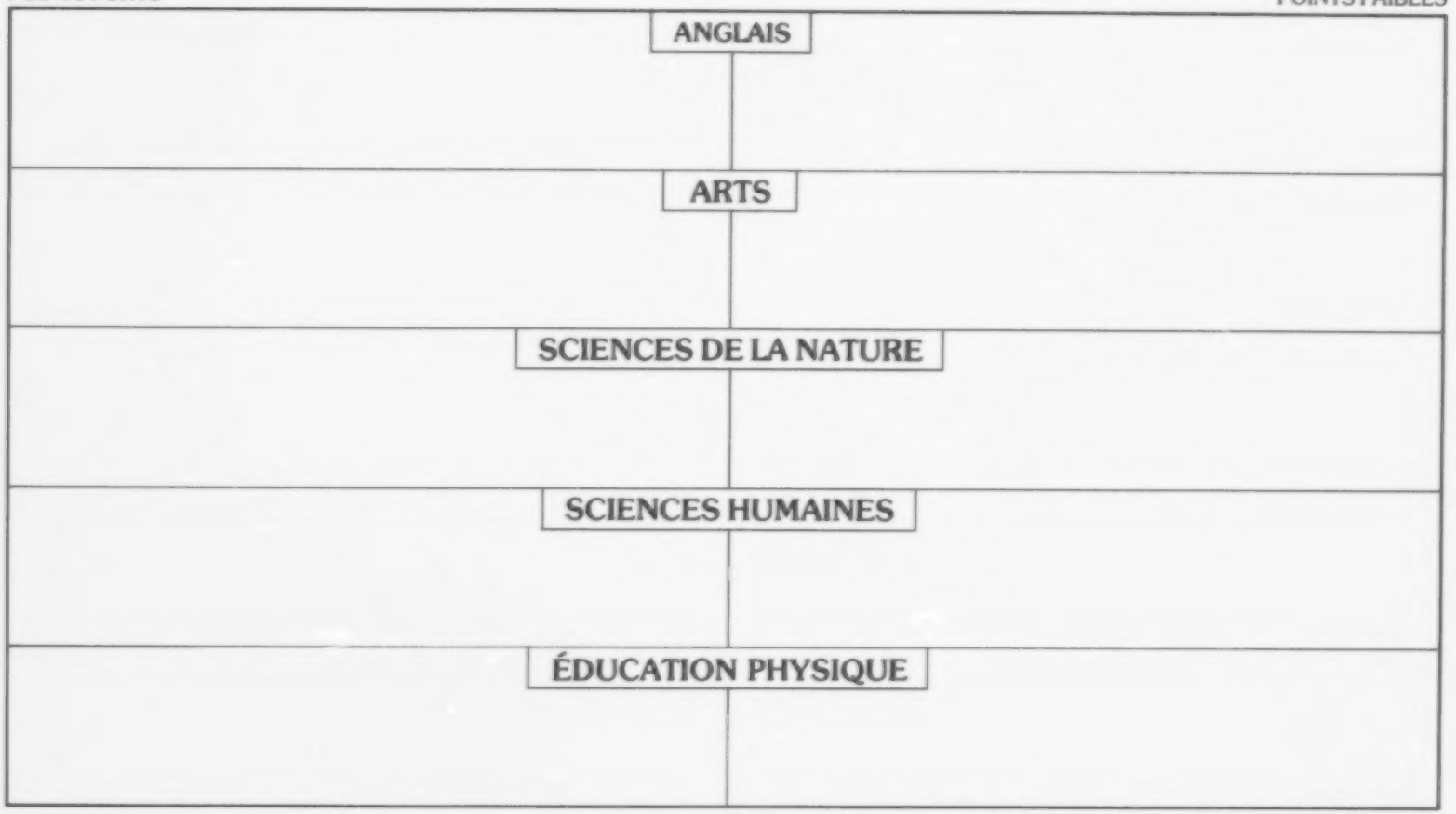
NOMBRES ET OPÉRATIONS

GÉOMÉTRIE ET MESURE

APPLICATIONS

POINTS FORTS

POINTS FAIBLES



NOTE: Instruments complémentaires:

- LISTE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES: FRANÇAIS-MATHÉMATIQUE (Code: 16-7516-08)
- GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS (Code: 16-7516-09)
- GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN MATHÉMATIQUE (Code: 16-7516-10)

DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE

POINTS FORTS | POINTS FAIBLES

SÉLECTION DE L'INFORMATION
RÉTENTION DE L'INFORMATION
PLANIFICATION ET MÉTHODE DE TRAVAIL
AFFIRMATION DE SOI
CONTRÔLE DE SOI
CAPACITÉ DE RELAXATION
INTÉGRATION SOCIALE

NOTE: Instruments complémentaires:
- GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE (Code 16-7516-11A)
- TABLEAUX D'ANALYSE (Code: 16-7516-11B)

TRAITS MAJEURS DE L'INFRASTRUCTURE PERSONNELLE DE L'ÉLÈVE

TRAITS MAJEURS DE L'INFRASTRUCTURE PERSONNELLE DE L'ÉLÈVE
TRAITS DU STYLE D'APPRENTISSAGE :
NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL :
ÉTAT DE SANTÉ :
PARTICULARITÉS PHYSIQUES :
CAPACITÉS PARTICULIÈRES :

GRILLE DE DESCRIPTION
ET
D'ANALYSE DE LA SITUATION

DESCRIPTION

	CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
	ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
	Dans quel domaine se situe l'activité choisie ? Quels sont les objectifs poursuivis ? Quels sont les comportements attendus chez l'élève ?	QUAND ? À quel moment de la journée ? Quelles sont les limites de temps ? OÙ ? • à l'atelier ? • en classe ? • dans la cour de récréation ? COMMENT ? Comment l'activité est elle présentée ? • verbalement ? • par écrit ? Avec quel matériel ? Quel est le mode de travail ? • individuel ? • en sous-groupe ? • en groupe ? Quelles sont les règles à suivre ?	Quelle est la réponse de l'élève ? • ce qu'il fait ? • ce qu'il ne fait pas ? • ce qu'il réussit ? • ce qu'il ne réussit pas ? Comment se manifestent les difficultés ? Comment se manifestent les réussites ? De quelle façon réalise t il l'activité ? • rapidement • lentement • avec aide ? • sans aide ? • très facilement ? • assez facilement ? • difficilement ? • de façon continue ? • en arrêtant souvent ? • ne termine pas ?	Quelles sont les réactions émotives manifestées ? Comment les manifeste t il ? • encouragement ? • découragement ? • joie ? • tristesse ? • colère ? — à l'école ? — à la maison ? Quels sont les sentiments qu'il verbalise ? Quelles formes prennent ses relations avec les autres élèves ? Quelles formes prennent ses relations avec les adultes ? L'élève semble t il motivé par cette activité ?	Quels effets les comportements de l'élève ont ils sur • son rendement ? • sa motivation ? • sa perception de lui même ? Quels effets ont ils sur • les autres élèves ? • les enseignants ? • les parents ? • le milieu scolaire ? — aide ? — rejet ? — approbation ? — récompense ? — punition ?
INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES	LISTE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT	FICHE DESCRIPTIVE DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE LISTE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUE	FICHE DESCRIPTIVE DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS	GUIDE DE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS

DESCRIPTION

CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
ATTENTES	CIRCONSTANCES	RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ	RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES	

ANALYSE

	CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
	ATTENTES	**CIRCONSTANCES**	**RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**	**RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES**	
	Les objectifs poursuivis sont-ils à la mesure de l'élève? Sont-ils clairs pour l'enseignant? Ont-ils été expliqués à l'élève? L'activité est-elle en relation avec l'objectif visé? Quelle est l'importance relative de ces objectifs et de ces attentes pour les éducateurs? L'activité correspond-elle aux intérêts de l'élève? Les objectifs sont-ils connus et acceptés par les parents?	Les moments et les endroits choisis ont-ils une influence sur les comportements de l'élève? Dispose-t-il d'un temps suffisant pour réaliser la tâche? La manière de présenter l'activité favorise-t-elle la compréhension? La manière d'intervenir au cours de l'activité favorise-t-elle la compréhension? La méthode de travail proposée correspond-elle au mode d'apprentissage le plus efficace de l'élève? Les règles à suivre ont-elles été expliquées à l'élève?	Les réalisations de l'élève correspondent-elles aux attentes de l'enseignant et de l'école? L'évaluation des productions permet-elle de mettre en évidence ce que l'élève maîtrise? Les façons de réaliser l'activité peuvent-elles être observées en d'autres occasions? Les facteurs reliés à la santé de l'élève, à son fonctionnement intellectuel ou à des événements de sa vie personnelle et familiale ont-ils une influence sur son rendement dans cette activité?	En quoi les manifestations émotives de l'élève sont-elles acceptables dans les circonstances? Peuvent-elles être observées à d'autres occasions? Quels facteurs peuvent susciter une réaction socio-affective de l'élève? • succès ou insuccès répétés? • camarades appropriés ou non? • intérêt pour l'activité? • contexte spatio-temporel? • moyens de renforcement?	Quels effets les réactions des autres ont-ils sur : • son rendement? • sa motivation? • sa perception de lui-même? Les réactions des éducateurs sont-elles proportionnelles à l'importance des comportements de l'élève?
INSTRUMENTS COMPLÉMENTAIRES	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT LISTE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT	FICHE DESCRIPTIVE DE L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT GUIDE DE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS	QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT GUIDE DE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS

ANALYSE

CONTEXTE ÉDUCATIF		COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE		CONSÉQUENCES
ATTENTES	CIRCONSTANCES	RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ	RÉACTIONS SOCIO-AFFECTIVES	

SYNTHÈSE

	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	BESOINS PRIORITAIRES
ÉLÈVE			
ENVIRONNEMENT	ÉLÉMENTS FACILITANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT	ÉLÉMENTS GÊNANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT	

GRILLE D'ÉLABORATION
DU PLAN D'ACTION

OBJECTIFS	MOYENS D'ACTION		
	ACTIVITÉS, STRATÉGIES	RESPONSABLES	MOMENTS

CTION

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION		MODIFICATIONS DU PLAN
INDICATEURS	MOMENTS	

**Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation**

8182-1062

NUMERO

4

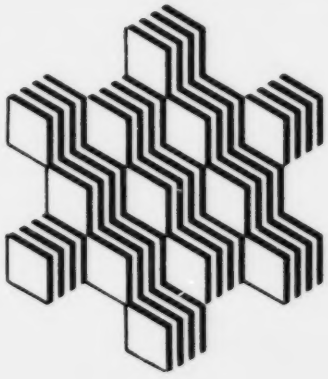
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-05

GUIDE POUR LA RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action



Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04937-3

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 3

1. POURQUOI RENCONTRER L'ÉLÈVE? 5

2. QUI DEVRAIT RENCONTRER L'ÉLÈVE? 5

3. OÙ ET QUAND RENCONTRER L'ÉLÈVE? 5

4. QUELS THÈMES ABORDER? 5

5. COMMENT ABORDER CES THÈMES? 6

6. COMMENT PRÉPARER LA RENCONTRE? 7

INTRODUCTION

Pour avoir sa pleine signification, ce guide doit être relié aux autres documents de la série **Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés.**

Associer l'élève à l'amélioration de sa situation suppose qu'il participe aux étapes importantes de la démarche entreprise. On trouvera ici des pistes pouvant faciliter cette participation de l'élève à la collecte d'informations. Et on pourra trouver dans le **Guide méthodologique,** chapitre sept, des suggestions concernant les communications avec l'élève au cours de l'application du plan d'intervention.

1) POURQUOI RENCONTRER L'ÉLÈVE?

Parce que c'est lui qui est **le premier concerné** par ce qui se passe.

En effet, la situation qui déclenche la démarche d'une formule d'aide est celle que vit l'élève. Même lorsqu'il est jeune, il possède des ressources pouvant aider à résoudre ses difficultés.

En rencontrant l'élève, on vise les objectifs suivants:

- connaître sa perception de sa situation à l'école;
- savoir s'il désire y apporter des changements;
- connaître les éléments, les personnes ou les moyens qu'il croit susceptibles d'aider à améliorer cette situation;
- le renseigner sur la perception que les personnes qui l'entourent ont de la situation;
- lui faire part du désir des adultes d'agir pour rendre cette situation plus satisfaisante pour tous (l'élève, ses parents, ses éducateurs);
- lui faire connaître l'intention que l'on a de demander la participation de ses parents et d'autres éducateurs afin de trouver les meilleurs moyens pour l'aider.

En somme, on rencontre l'élève pour s'entretenir avec lui sur ce qu'il vit à l'école, pour comparer sa perception de la situation à celle de ses éducateurs et pour préparer avec lui le terrain pour des modifications de la situation.

2) QUI DEVRAIT RENCONTRER L'ÉLÈVE?

Cette démarche devrait être faite par **la personne la plus apte** dans les circonstances à établir une bonne relation avec l'élève. C'est aux éducateurs impliqués dans la démarche de désigner cette personne.

Il faut que la personne qui accepte d'établir cette communication avec l'élève **ressente des sentiments positifs pour celui-ci et croit en ses possibilités de progrès.** Il est difficile de présenter les choses d'une manière constructive lorsque les sentiments appropriés font défaut, car les enfants sont particulièrement sensibles aux sentiments d'autrui.

Dans certains cas, c'est une personne déjà connue de l'élève qui sera susceptible d'établir la communication la plus positive. On pourrait ici penser à son titulaire. Dans d'autres cas cependant, il sera préférable qu'une personne inconnue ou peu connue de l'élève entreprenne cette démarche, car elle pourra avoir plus de chance de dépasser des réticences déjà ancrées dans l'esprit de l'élève ou dans celui de ses éducateurs.

Cette rencontre, c'est d'abord **un contact humain simple, positif et confiant entre un éducateur et un élève;** cela n'exige donc pas, dans la plupart des cas, une formation spécialisée.

3) OÙ ET QUAND RENCONTRER L'ÉLÈVE?

Ce choix relève de la personne qui doit rencontrer l'élève et dépend d'une multitude de facteurs: la disponibilité d'esprit de l'élève et de l'adulte, les disponibilités de temps et d'espace. Il n'est pas possible ici de fournir un modèle type; on ne peut que suggérer quelques réflexions pouvant aider à faire le choix le plus judicieux.

Le premier aspect à considérer est celui de la disponibilité «d'esprit». Il n'y a jamais de moment idéal, c'est vrai, mais il y a des moments plus propices que d'autres à l'établissement d'une collaboration confiante. Une situation de «crise» n'est pas le meilleur temps pour entreprendre avec l'élève une réflexion approfondie sur sa situation à l'école et sur les moyens pour l'améliorer. Il vaut mieux pour cela choisir un moment caractérisé par une certaine harmonie dans les rapports entre les personnes. Par exemple, une journée où l'élève a réalisé certaines acquisitions, certains progrès, où il a manifesté des comportements correspondant davantage à ce que l'on attend de lui, en somme une situation qui favorise l'instauration d'un climat positif.

Les disponibilités de temps et d'espace peuvent imposer certaines limites. Si l'on comprend que cette rencontre n'a pas besoin d'être un tête à tête d'une heure dans un local tranquille, ses possibilités d'organisation s'en trouvent augmentées. La rencontre s'inscrira dans un cadre encore plus naturel si elle est constituée par de petites conversations tenues dans les locaux où l'élève vit habituellement et même, les circonstances s'y prêtant, pendant les périodes d'«activités éducatives» de l'élève.

4) QUELS THÈMES ABORDER?

Différents sujets peuvent être abordés; ils sont regroupés ici sous trois thèmes:

a) Aspects positifs de la situation de l'élève

On peut mentionner ici les connaissances, les habiletés, les comportements qui correspondent aux objectifs des programmes ou aux attentes de l'école. Il y a également les connaissances, les habiletés et les comportements qui, tout en ne correspondant pas en tous points aux objectifs des programmes et aux attentes de l'école, constituent néanmoins des progrès, si minimes soient-ils.

Si l'élève connaît des succès particuliers uniquement dans les activités artistiques ou sportives, il faut tout de même penser à parler de ses compétences (ce qu'il sait faire) dans les matières scolaires comme le français et la mathématique. En effet, bien qu'on puisse penser que tous les plans du développement ont de l'importance, il demeure que ces deux matières sont plus valorisées que d'autres et que, de ce fait, il

est important de faire prendre conscience à l'élève de ses acquis dans ces domaines.

De plus, il est intéressant de connaître les goûts, les intérêts et la motivation de l'élève, car ce sont là des forces dont la connaissance pourra être utile au moment de la planification de l'intervention.

Voir l'enfant de façon positive ne veut pas dire nier l'existence de difficultés, mais plutôt considérer que l'élève a sa valeur en soi et croire qu'il est capable de progresser et que ses forces constituent les points d'appui essentiels à l'amélioration de sa situation.

b) Existence de difficultés

Il faut avoir présent à l'esprit que la difficulté est relative à ce qui est attendu de l'élève. Il faut donc parler des attentes que les éducateurs ont vis-à-vis de cet élève, car ce qu'il importe de considérer, c'est l'écart entre ces attentes et les résultats ou les réalisations de l'élève. La rencontre est également l'occasion de vérifier si l'élève est conscient de ces attentes et quelle est sa motivation face à elles. Quant aux difficultés elles-mêmes, elles peuvent toucher les connaissances, les habiletés et les divers comportements personnels et sociaux de l'élève.

Par ailleurs, les éducateurs doivent éviter de dramatiser la situation et de mettre sur les épaules de l'élève tout le fardeau. Il ne faut pas ajouter aux difficultés que connaît l'élève, un sentiment d'incompétence et l'impression qu'il est rejeté.

c) Moyens pour améliorer la situation

La connaissance des difficultés ne doit pas encourager les personnes touchées (enfants et éducateurs) à s'apitoyer sur leur sort. Elle doit seulement leur révéler le défi qui se pose à eux **de trouver des moyens** appropriés pour atteindre leurs buts.

Ces moyens peuvent provenir de diverses sources: de l'élève lui-même, du professeur, des camarades, des parents, d'autres personnes-ressources. Ces moyens peuvent porter sur des points variés de la vie de l'élève, sa propre motivation, ses relations interpersonnelles avec l'enseignant, l'aide de ses camarades, les effets sur lui des moyens d'encouragement ou de punition.

La rencontre est aussi l'occasion d'indiquer à l'élève l'intention que l'on a de demander la collaboration de ses parents, du directeur de l'école, de tel ou tel professionnel non enseignant, etc. Il faut s'assurer que l'élève ne perçoive pas cette communication comme une punition, ni comme une occasion de commérage à son sujet, mais bien comme une occasion de recherche de solutions.

5) COMMENT ABORDER CES THÈMES?

Chaque thème est abordé sous deux angles: **l'adulte fournit de l'information à l'élève et il s'enquiert du point de vue de ce dernier.** L'éducateur peut choisir de s'enquérir d'abord du point de vue de l'élève pour ensuite offrir des exemples permettant de discuter sur ce point de vue. Il peut aussi commencer par présenter à l'élève des observations qui ont été faites sur sa situation à l'école pour ensuite lui demander son point de vue. Le choix entre ces deux façons de procéder relève de l'adulte et dépend des capacités de l'élève et du contexte.

D'une façon ou d'une autre, il est essentiel de baser la communication sur des **descriptions concrètes,** des comportements, plutôt que sur des qualificatifs globaux souvent chargés négativement sur le plan émotif.

Ex.: a) «La semaine dernière, tu n'as fait aucun des devoirs qui ont été demandés», plutôt que: «Tu es paresseux».

b) «Tu as réussi trois des dix soustractions données à l'examen», plutôt que: «Tu ne sais pas soustraire».

c) «Tu te lèves souvent et tu déranges les autres surtout durant la dernière heure de la matinée», plutôt que: «Tu es hyperactif».

L'adulte doit être conscient qu'en plus de l'échange rationnel d'information, la rencontre donnera lieu à l'expression, volontaire ou pas, de sentiments. La façon dont l'élève interprétera les sentiments de l'adulte pourra avoir une grande influence ultérieurement. Cela met en évidence l'importance de l'attitude positive de l'adulte.

De plus, afin d'éviter de donner à la difficulté un poids exagéré, il est utile de se centrer sur quelques points seulement et de présenter à l'élève une **information «graduée»** qui pourra être complétée au cours d'interventions ultérieures. Il faut indiquer que certaines performances et certains comportements sont jugés inadéquats, mais il faut le faire sans donner à l'élève le sentiment que c'est lui tout entier qui est visé. Il est important de distinguer les difficultés de l'élève de sa personne totale. Ainsi, l'utilisation d'exemples sur les points forts, particulièrement sur les acquis dans les domaines où il y a des difficultés, pourra-t-elle servir de moyen pour contrer cet obstacle. Enfin, dès le début de la rencontre, il faut dire à l'élève pourquoi elle a lieu. Il est nécessaire de bien lui faire comprendre qu'on demande sa collaboration dans la recherche de moyens pour améliorer la situation.

6) COMMENT PRÉPARER LA RENCONTRE?

a) **Se faire une vue d'ensemble de la situation**: c'est-à-dire ne pas se limiter aux seules difficultés de l'élève, qui sont probablement trop évidentes, pour tenir compte aussi de ses forces et des éléments qui lui sont extérieurs et qui peuvent avoir une influence sur la situation.

b) **Observer les comportements de l'élève, en notant autant ses points forts que ses points faibles.** Pour ce faire, on pourra s'aider, si on le désire, de la « Grille d'Observation et d'Analyse des Comportements personnels et sociaux de l'Élève » offerte dans la présente série.

c) **Préparer quelques questions visant à connaître le point de vue de l'élève** (re: voir la section 5 du présent document à ce sujet). On donne ci-dessous quelques exemples de telles questions. Elles sont formulées d'une façon qu'on pourrait qualifier de « neutre ». Elles auraient avantage à être adaptées au niveau de langage de l'enfant et au vocabulaire habituel des divers interlocuteurs. Elles devraient de plus être suivies de sous-questions appropriées permettant d'obtenir une observation, un commentaire important: pourquoi? qu'est-ce qui te fait dire cela? as-tu des exemples? tu penses que...? Enfin, comme il s'agit de pistes, l'éducateur pourra ajouter ou retrancher des éléments à ce qui est proposé; il pourra aussi modifier l'ordre de ses questions.

1- Aspects positifs de la situation de l'élève:

— En quoi trouves-tu que tu réussis le mieux à l'école?

— Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école?

— Qu'est-ce que tu préfères faire lorsque tu n'es pas à l'école?

— Qu'est-ce que tu apprécies le plus dans les façons d'agir de tes éducateurs?

2- Existence d'une difficulté:

— Qu'est-ce que tu aimes le moins à l'école?

— Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile à l'école?

— Est-ce que tu sais ce qu'on souhaite que tu apprennes?

— Est-ce que tu sais ce qu'on souhaite que tu fasses?

3- Moyens pour améliorer la situation?

— Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer la situation?

— Est-ce que tu es satisfait de ton travail scolaire? Est-ce que tu es satisfait de tes manières d'agir? Voudrais-tu changer quelque chose?

— Comment aimerais-tu que tes éducateurs agissent avec toi?

— Est-ce qu'on pourrait t'encourager davantage à l'école? Si oui, comment?

— Est-ce qu'on pourrait t'aider autrement? Comment?

— Est-ce que certains de tes camarades pourraient travailler avec toi? Comment? Lesquels?

— Est-ce que tes parents regardent tes travaux de l'école, tes bulletins?

— Est-ce que tes parents te félicitent, t'encouragent?

Cette rencontre vise à recueillir de l'information, mais, comme dans la réalité tout se tient, on doit s'attendre à ce que la manière dont sera réalisée cette première étape se réflète directement sur le type de participation qu'aura l'élève par la suite. On doit donc se rappeler que cette rencontre est déjà un début d'intervention et indiquer à l'élève qu'on désire s'entendre avec lui sur des moyens d'améliorer la situation pour qu'elle soit satisfaisante pour lui et pour ses éducateurs. Les mots-clés pour cette rencontre sont: simplicité, naturel, souplesse et respect.

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO

5

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

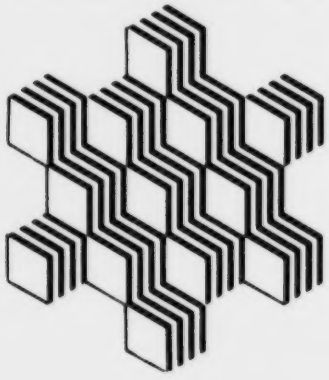
16-7516-06B

QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT DE L'ÉLÈVE DU PRIMAIRE

Version abrégée

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action



Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04939-X

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

NOTES EXPLICATIVES 3

TYPES D'ÉLÉMENTS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE TOUCHÉS PAR LE QUESTIONNAIRE 9

QUESTIONNAIRE 11

NOTES EXPLICATIVES

1. NATURE

Le présent questionnaire est un outil d'analyse de l'environnement scolaire immédiat de l'élève qui éprouve des difficultés à l'école. Son utilisation conduit à des **décisions pédagogiques concrètes.**

2. BUTS

Ce questionnaire est construit de façon à atteindre **deux buts complémentaires,** tous deux intimement reliés à la **pratique pédagogique quotidienne:**

a) permettre à l'enseignant de connaître et de prendre en considération certains éléments de l'environnement scolaire susceptibles d'exercer une influence sur l'élève qui rencontre des difficultés à l'école (analyse de la situation);

b) permettre à l'enseignant de déterminer les éléments de l'environnement scolaire sur lesquels il agira en vue d'améliorer la situation de l'élève qui rencontre des difficultés à l'école (planification de l'action visant la correction et le développement).

3. CADRE CONCEPTUEL

L'apprentissage scolaire est le produit d'une activité interne de l'élève interagissant avec un environnement délibérément organisé pour le stimuler. Pour s'assurer que cet environnement est stimulant et qu'il facilite effectivement l'apprentissage de l'élève, il est nécessaire de jeter systématiquement sur lui un regard critique orienté vers une action pédagogique adaptée à l'élève. Se questionner, analyser, agir sont les étapes de la démarche proposée pour répondre à ce besoin.

Comme l'enseignant est, au premier chef, responsable de l'organisation et de l'orientation de cet environnement, c'est pour lui qu'a été conçu le présent questionnaire.

4. OBJET

4.1 Objet général

Le questionnaire porte sur **l'environnement scolaire immédiat de l'élève, c'est-à-dire sur cet ensemble d'éléments extérieurs à l'élève qui, à l'école et plus particulièrement dans sa classe, existent pour faciliter ses apprentissages.**

(1) Pour la description de ces éléments, se reporter à la section **TYPES D'ÉLÉMENTS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE TOUCHÉS PAR LE QUESTIONNAIRE,** p. 9.

Les éléments de cet environnement sont regroupés en quatre types. (1) Dans la réalité pédagogique, ils sont étroitement reliés entre eux:

- attentes vis-à-vis de l'élève (objectifs des programmes et comportements personnels et sociaux);
- activités d'apprentissage;
- interventions de l'enseignant;
- évaluation du rendement de l'élève.

Le questionnaire touche les éléments sur lesquels l'enseignant **peut agir** directement.

4.2 Objet particulier

Le questionnaire porte sur divers types d'éléments de l'environnement scolaire; on s'est donc servi pour le bâtir **d'un échantillon d'événements concrets de la vie d'une classe** susceptibles d'exercer une influence sur une situation problématique et sur une situation désirée. C'est pourquoi la très grande majorité des énoncés fait référence à **L'ÉLÈVE plutôt qu'aux élèves.**

Ce questionnaire n'est pas un outil qui prétend englober tous les éléments constitutifs d'une situation pédagogique. Il donne plutôt **un ensemble de pistes de réflexion ou de points de répère,** afin d'aider l'enseignant dans une démarche d'analyse systématique devant le mener à des **décisions pédagogiques appropriées à la situation d'un élève qui éprouve des difficultés.**

5. FORME

5.1 L'environnement scolaire immédiat de l'élève est décrit à l'aide d'énoncés se rapportant aux quatre types d'éléments cités précédemment.

5.2 Les énoncés décrivent des faits, des événements de la vie d'une classe, ou encore des gestes possibles d'un enseignant en **situation réelle** d'enseignement.

5.3 Les énoncés sont des pistes proposées à l'enseignant pour une réflexion et une action possible. Ils ne recouvrent pas toutes les possibilités, l'enseignant pourra donc formuler d'autres énoncés qui constitueront autant d'hypothèses d'influence et de solutions envisagées pour une situation particulière.

5.4 Les énoncés sont présentés sous forme de questions pour marquer concrètement qu'ils se situent dans un **processus d'interrogation sur une situation donnée.**

6. RAISONS D'ÊTRE DE LA VERSION ABRÉGÉE

La **Version abrégée** répond à un besoin d'analyse moins approfondie que la **Version intégrale.** Elle peut satisfaire un enseignant qui préfère une description brève, mais quand même représentative, des divers éléments de l'environnement scolaire. Cette version lui offre, beaucoup plus que la **Version intégrale,** la possibilité d'ajouter, selon ses besoins et sa perception de la réalité, des énoncés à ceux qui sont déjà suggérés.

7. UTILISATION

7.1 Processus

7.1.1 Pour chaque énoncé, l'utilisateur est invité à apporter une réponse à chacune des quatre étapes de la démarche de réflexion.

7.1.2 Voici un exemple d'utilisation de cette démarche pour un énoncé donné.

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION (1)				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
L'enseignant utilise-t-il des moyens de renforcement visant surtout à souligner les succès de l'élève (ex.: « bons coups », progrès, engagement dans la tâche)?			√			√			√			• Observer l'élève et noter ses « bons coups »; • Féliciter l'élève verbalement à chaque « bon coup » correspondant à mes attentes.

(1) 0 = aucune influence 1 = faible influence 2 = grande influence 3 = très grande influence

Pour l'énoncé cité, l'enseignant affirme:

étape 1 qu'il **utilise rarement** des moyens de renforcement visant surtout à souligner les succès de l'élève;

étape 2 que l'énoncé correspond à un élément qui exerce une **grande influence** dans la situation problématique qu'il connaît;

étape 3 que, conséquemment, sa décision est **d'insister davantage (accentuer)** dans sa pratique ultérieure sur les succès de l'élève;

étape 4 que les **actions qu'il envisage d'accomplir** pour donner suite à sa décision sont d'observer l'élève et de noter ses « bons coups » ainsi que de le féliciter verbalement à chaque « bon coup » correspondant à ses attentes.

7.1.3 L'aboutissement de cette démarche pour l'ensemble des énoncés devrait être **la détermination d'un certain nombre d'éléments prioritaires** sur lesquels l'enseignant entend agir particulièrement pour améliorer la situation (étapes 3 et 4).

Chaque énoncé est d'ailleurs formulé de telle manière *qu'il* **permette de comprendre la situation** (étapes 1 et 2) et suggère **une avenue possible de solution reliée à une situation désirée** (étapes 3 et 4).

7.2 Utilisateur privilégié

7.2.1 Le questionnaire est conçu pour **être utilisé par L'ENSEIGNANT sur une base FACULTATIVE.** Ce dernier peut, s'il le désire, associer d'autres personnes à sa démarche, ce qui pourrait lui donner plus d'ampleur. C'est lui qui en décidera.

Par ailleurs, cet instrument ne peut servir à évaluer le rendement d'un enseignant: **il n'a pas été conçu à cette fin.**

7.2.2 L'enseignant n'est pas tenu de remettre à ses partenaires ses réponses au questionnaire sur l'environnement scolaire. **Ce sont plutôt ses conclusions qu'il partage avec eux, car elles constituent des apports de première valeur pour l'analyse de la situation d'ensemble et l'élaboration en équipe d'un plan d'action réaliste et adapté aux besoins de l'élève.**

7.2.3 L'enseignant doit percevoir l'utilisation de cet instrument **dans le contexte global de la Formule d'Aide à l'élève qui rencontre des difficultés.** Ce questionnaire pourra fournir aux divers responsables, des données qui compléteront les autres informations recueillies sur l'élève, l'environnement familial et l'environnement communautaire; il pourra aussi donner à ces renseignements une signification plus juste et plus nuancée.

TYPES D'ÉLÉMENTS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE TOUCHÉS PAR LE QUESTIONNAIRE

I- ATTENTES VIS-À-VIS DE L'ÉLÈVE

1. OBJECTIFS DES PROGRAMMES

Il s'agit ici des objectifs prévus dans les programmes d'études et poursuivis en classe.

Ces objectifs correspondent à des apprentissages souhaités pour l'élève. Ils forment une partie des attentes qu'ont les éducateurs concernant le développement de l'élève.

2. COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX

Le questionnaire touche aussi les comportements attendus de l'élève par les éducateurs de l'école.

Ces comportements peuvent découler, par exemple, d'objectifs particuliers qu'un enseignant s'est fixés pour un groupe d'élèves ou encore de règles de fonctionnement adoptées relativement à différents aspects de la vie scolaire de l'élève: modes de travail, utilisation de l'espace et du matériel, travaux à domicile, travaux en classe, déplacements des élèves, récréation, relations des élèves entre eux, etc.

Ces comportements correspondent à des apprentissages, car ils impliquent éventuellement chez l'élève des changements par rapport à un vécu antérieur. Ils forment une partie des attentes des éducateurs concernant le développement de l'élève.

II- ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Les activités d'apprentissage sont les activités de l'élève qui sont orientées vers la maîtrise des objectifs prévus dans les programmes d'études de même que vers la manifestation des comportements personnels et sociaux attendus de l'élève. Il s'agit en somme des travaux et exercices de tous ordres auxquels l'élève peut s'adonner dans les divers domaines couverts par les programmes d'études.

Sous ce titre, on peut faire entrer aussi des éléments tels le matériel éducatif, les modes de travail des élèves, l'aménagement de l'espace et l'organisation du temps. Ils sont abordés ici sous l'angle de leurs liens nécessaires avec les activités d'apprentissage. Ils constituent avec ces dernières des interventions indirectes de l'enseignant auprès de l'élève.

III- INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT

On considérera ici les actions et les gestes accomplis **directement** par l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions de guide et d'accompagnateur de l'élève en cheminement d'apprentissage.

Si l'on se place du point de vue de l'action pédagogique, ces éléments de l'environnement scolaire auraient certes pu être traités sous la rubrique précédente. Cependant, à cause de leur importance majeure pour l'élève en situation d'apprentissage, ils font l'objet d'une section particulière.

IV- ÉVALUATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

On peut regrouper ensemble les activités et moyens utilisés dans le but de faire le point sur le rendement de l'élève par rapport aux objectifs des programmes et aux comportements personnels et sociaux souhaités. On vise aussi par ces moyens à découvrir d'éventuelles interventions pédagogiques à réaliser.

L'accent est mis ici sur le processus par lequel on vise à améliorer constamment la situation de l'élève en cours d'apprentissage (évaluation formative) de même que sur l'interprétation de ses résultats par rapport à des objectifs et à des comportements cibles (interprétation critériée). Aussi faut-il considérer cette préoccupation comme une occasion fournie à l'enseignant d'améliorer sa capacité d'adapter son action pédagogique aux besoins de l'élève.

QUESTIONNAIRE

I– ATTENTES VIS-À-VIS DE L'ÉLÈVE

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION (1)				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
1. Les objectifs des programmes sont-ils à la portée de l'élève?												
2. Les comportements personnels et sociaux attendus de l'élève sont-ils à sa portée?												
AUTRES ÉNONCÉS												

(1) 0 = aucune influence 1 = faible influence 2 = grande influence 3 = très grande influence

II– ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
3. Les activités d'apprentissage offrent-elles à l'élève des occasions de connaître le succès?												
4. Les activités d'apprentissage (a), le matériel éducatif (b) et les modes de travail (c) correspondent-ils aux meilleures façons d'apprendre pour l'élève?												
a) les activités d'apprentissage (ex.: l'élève qui apprend plus aisément en construisant quelque chose a-t-il l'occasion de s'exercer à cette activité? les activités sont-elles assez concrètes pour l'élève)?												
b) le matériel éducatif: (ex.: l'élève a-t-il l'occasion de manipuler des choses concrètes plutôt que de travailler à partir d'explications abstraites, écrites ou orales?)												
c) les modes de travail (ex.: l'élève serait-il plus à l'aise en travaillant plus souvent en petit groupe que seul?)												

II– ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
5. Les activités d'apprentissage (a) et le matériel éducatif (b) correspondent-ils suffisamment à des intérêts de l'élève? a) les activités d'apprentissage:												
b) le matériel éducatif:												
6. L'élève a-t-il l'occasion de proposer à l'enseignant certaines activités d'apprentissage auxquelles il pourrait s'adonner?												
7. L'élève peut-il s'adonner à une activité d'apprentissage autre que celle qui occupe ses pairs à un moment donné?												
8. L'élève dispose-t-il d'un temps suffisant pour réaliser telle ou telle activité?												
9. Pour les travaux en équipoe, a) l'élève est-il en compagnie des camarades avec lesquels il pourra le mieux coopérer?												
b) l'élève peut-il choisir ses camarades d'équipe?												

II– ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE (suite)

1 SE QUESTIONNER		2 ANALYSER		3 DÉCIDER	4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES		INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION			ACTIONS POSSIBLES
	HABITUELLEMENT	3		ACCENTUER	
	OCCASIONNELLEMENT	2		MAINTENIR	
	RAREMENT	1		DIMINUER	
	JAMAIS	0			
AUTRES ÉNONCÉS					

III– INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION 3	2	1	0	ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
10. L'enseignant invite-t-il les parents à lui communiquer tout renseignement susceptible de l'aider à intervenir adéquatement auprès de l'élève (ex.: un événement particulier de sa vie, ses intérêts et ses loisirs préférés, les meilleures façons de l'aborder et de le renforcer)?												
11. a) L'enseignant et les autres éducateurs de l'élève ont-ils convenu d'attentes communes?												
b) Y donnent-ils suite par l'application de mesures communes?												
12. L'enseignant utilise-t-il des moyens de renforcement visant surtout à souligner les succès de l'élève (ex.: « bons coups », progrès, engagement dans la tâche)?												
13. L'enseignant utilise-t-il des moyens de renforcement constituant les meilleures façons de stimuler l'élève (ex.: ses intérêts, les choses auxquelles il est particulièrement sensible, comme les félicitations de ses camarades)?												

III– INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
14. L'enseignant utilise-t-il les moyens de renforcement selon la manière prévue? ex.: l'encouragement est-il donné à l'élève peu de temps après l'observation d'un comportement à valoriser? la forme du renforcement est-elle verbale, gestuelle ou tactile?												
15. L'enseignant analyse-t-il les effets de telle ou telle méthode, de telle ou telle approche, de tel ou tel moyen de renforcement sur l'apprentissage de l'élève et sur ses comportements? ex.: l'élève saisit-il le message transmis par un moyen de renforcement particulier?												
16. L'enseignant intervient-il auprès de l'élève pour les raisons suivantes:												
a) fournir une explication demandée par l'élève (ex.: expliquer différentes façons d'utiliser du matériel)?												
b) donner une directive (ex.: indiquer des possibilités d'activités à l'arrivée en classe ou une fois un travail terminé)?												
c) apporter des solutions à des difficultés rencontrées par l'élève?												

III– INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
d) suggérer des pistes de travail ou de solution (ex.: proposer une nouvelle façon de procéder dans une activité)?												
e) proposer une action corrective (ex.: proposer une méthode de travail plus appropriée)?												
f) rechercher avec l'élève des solutions à des difficultés qu'il rencontre (ex.: le guider dans le choix de ses camarades d'équipe)?												
g) observer l'élève?												
h) évaluer le travail de l'élève?												
i) faire prendre conscience à l'élève des effets de son comportement sur ses pairs et sur la qualité de son travail (ex.: ses camarades ont apprécié sa contribution dans une activité)?												
j) stimuler l'élève dans sa tâche (ex.: demander à l'élève d'expliquer sa réponse ou sa solution; l'inciter à présenter ses productions à ses pairs)?												

III– INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
k) encourager, féliciter l'élève (ex.: lui dire qu'on est content de tel ou tel comportement de sa part)?												
l) désapprouver un comportement (ex.: ignorer un comportement, en exprimer verbalement le refus)?												
17. L'enseignant invite-t-il les parents à rechercher avec lui des solutions aux difficultés rencontrées par l'élève?												
18. L'enseignant partage-t-il avec les parents l'application de solutions aux difficultés rencontrées par l'élève (ex.: application des moyens de renforcement dont on a ensemble convenu)?												
AUTRES ÉNONCÉS												

IV– ÉVALUATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
19. L'évaluation des apprentissages et des comportements personnels et sociaux vise-t-elle à mettre en évidence ce que l'élève maîtrise plutôt qu'à comparer son rendement à celui de ses camarades?												
20. L'évaluation des apprentissages et des comportements personnels et sociaux met-elle toujours en évidence les points forts de l'élève et les points qu'il doit améliorer?												
21. L'évaluation des apprentissages et des comportements personnels et sociaux porte-t-elle sur les points que l'élève a effectivement eu l'occasion de travailler pendant ses activités?												
22. Les moyens d'évaluation et leurs modalités d'application peuvent-ils: a) être déterminés avec la participation de l'élève (ex.: choix avec l'élève d'une formule d'échange verbal hebdomadaire sur des points précis à améliorer dans son comportement avec ses pairs)?												

IV– ÉVALUATION DE RENDEMENT DE L'ÉLÈVE (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
b) être mis en oeuvre avec la participation de l'élève (ex.: réalisation de la formule d'échange verbal prévue précédemment)?												
23. Les moyens d'évaluation et leurs modalités d'application sont-ils adaptés aux caractéristiques de l'élève? ex.: tient-on compte du rythme de travail de l'élève? utilise-t-on seulement un exercice avec crayon et papier?												
24. L'évaluation du rendement de l'élève (ses progrès et ses difficultés) est-elle régulièrement transmise à ses parents (ex.: information sur ses progrès, même peu éclatants depuis la dernière communication)?												
25. L'évaluation est-elle effectivement utilisée pour préparer une action ultérieure (ex.: ajuster une approche pédagogique, reformuler une règle de fonctionnement)?												
AUTRES ÉNONCÉS												

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO

6

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

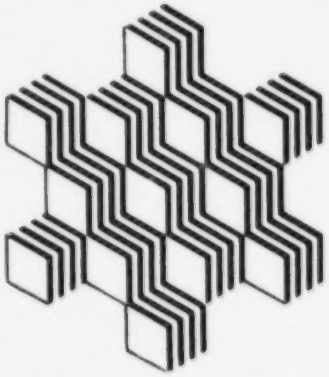
16-7516-06D

QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE IMMÉDIAT DE L'ENFANT DU PRÉSCOLAIRE

Version abrégée

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action



Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04941-1

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

NOTES EXPLICATIVES 3

TYPES D'ÉLÉMENTS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE TOUCHÉS PAR LE QUESTIONNAIRE 9

QUESTIONNAIRE 11

NOTES EXPLICATIVES

1. NATURE

Le présent questionnaire est un outil d'analyse de l'environnement scolaire immédiat de l'enfant qui éprouve des difficultés à l'école. (1) Son utilisation conduit à des **décisions pédagogiques concrètes.**

2. BUTS

Ce questionnaire est construit de façon à atteindre deux buts complémentaires, tous deux intimement liés à la **pratique pédagogique quotidienne:**

a) permettre à l'éducateur (2) de connaître et de prendre en considération certains éléments de l'environnement scolaire susceptibles d'exercer une influence sur l'enfant qui rencontre des difficultés à l'école (analyse de la situation);

b) permettre à l'éducateur de déterminer les éléments de l'environnement scolaire sur lesquels il agira en vue d'améliorer la situation de l'enfant qui rencontre des difficultés à l'école (planification de l'action visant la correction et le développement).

3. CADRE CONCEPTUEL

Le développement de la personne prend forme et s'actualise dans un contexte relationnel: la personne vit en effet dans un environnement humain et physique. Cette réalité l'introduit dans un réseau plus ou moins complexe et dynamique d'échanges et d'influences réciproques qui contribuent à façonner chacune de ses composantes. En classe maternelle, l'enfant vit ce phénomène de relations avec un environnement qui doit constituer un soutien pour son développement.

Pour s'assurer que cet environnement est « aidant » et stimulant pour l'enfant et qu'il facilite effectivement son développement, il est nécessaire de jeter systématiquement sur lui un regard critique orienté vers une action pédagogique adaptée à l'enfant. Ce questionner, analyser, décider, agir sont les étapes de la démarche proposée pour répondre à ce besoin.

Comme l'éducateur est, au premier chef, responsable de l'organisation et de l'orientation de cet environnement, c'est pour lui qu'a été conçu le présent questionnaire.

4. OBJET

4.1 Objet général

Le questionnaire porte sur **l'environnement scolaire immédiat de l'enfant, c'est-à-dire sur cet ensemble d'éléments extérieurs à l'enfant qui, à l'école et plus particulièrement dans sa classe, existent pour faciliter son développement.**

Les éléments de cet environnement sont regroupés autour de quatre types. (3) Dans la réalité pédagogique, ils sont étroitement reliés entre eux:

- objectifs de développement;
- activités de développement;
- interventions directes de l'éducateur;
- évaluation du développement de l'enfant.

Le questionnaire touche des éléments sur lesquels l'éducateur **peut agir** directement.

4.2 Objet particulier

Le questionnaire porte sur divers types d'éléments de l'environnement scolaire; on s'est servi pour le bâtir **d'un échantillon d'événements concrets de la vie d'une classe** susceptibles d'exercer une influence sur une situation problématique et sur une situation désirée. C'est pourquoi la très grande majorité des énoncés fait référence à **L'ENFANT plutôt qu'aux enfants.**

Ce questionnaire n'est donc pas un outil qui prétend englober tous les éléments constitutifs d'une situation pédagogique. Il donne plutôt **un ensemble de pistes de réflexion ou de points de repère,** afin d'aider l'éducateur dans une démarche d'analyse systématique devant le mener à des **décisions pédagogiques appropriées à la situation d'un enfant qui éprouve des difficultés.**

---

(1) Cet instrument vient compléter les propositions formulées aux éducateurs du préscolaire dans le **Guide d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire,** section **Évaluation professionnelle,** janvier 1981, et dans le **Guide d'instrumentation pédagogique (préscolaire), « Ces enfants à modes particuliers d'adaptation sociale et affective »,** septembre 1980.

(2) **Éducateur:** la personne qui a la responsabilité d'un groupe d'enfants de classe maternelle.

(3) Pour la description de ces éléments, se reporter à la section **TYPES D'ÉLÉMENTS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE TOUCHÉS PAR LE QUESTIONNAIRE,** p. 9.

5. FORME

5.1 L'environnement scolaire immédiat de l'enfant est décrit à l'aide d'énoncés se rapportant aux quatre types d'éléments cités précédemment.

5.2 Les énoncés décrivent des faits, des événements de la vie d'une classe, ou encore des gestes possibles d'un éducateur en **situation réelle** de vie à l'école avec l'enfant.

5.3 Les énoncés sont des pistes proposées à l'éducateur pour une réflexion et une action possible; ils ne recouvrent pas toutes les possibilités, l'éducateur pourra formuler d'autres énoncés qui constitueront autant d'hypothèses d'influence et de solutions envisagées pour une situation particulière.

5.4 Les énoncés sont présentés sous forme de questions pour marquer concrètement qu'ils se situent dans un **processus d'interrogation** sur une situation donnée.

6. RAISONS D'ÊTRE DE LA VERSION ABRÉGÉE

La **Version abrégée** répond à un besoin d'analyse moins approfondie que la **Version intégrale.** Elle peut satisfaire un éducateur qui préfère une description brève, mais quand même représentative, des divers éléments de l'environnement scolaire. Cette version lui offre, beaucoup plus que la **Version intégrale,** la possibilité d'ajouter, selon ses besoins et sa perception de la réalité, des énoncés à ceux qui sont déjà suggérés.

7. UTILISATION

7.1 Processus

7.1.1 Pour chaque énoncé, l'utilisateur est invité à apporter une réponse à chacune des quatre étapes de la démarche de réflexion.

7.1.2 Voici un exemple d'utilisation de cette démarche pour un énoncé donné.

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION (1)				MAINTENIR	ACCENTUER	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
L'éducateur utilise-t-il des moyens de renforcement visant surtout à souligner les succès de l'enfant (ex.: « bons coups », progrès, engagement dans la tâche)?			V			V			V			• Observer l'enfant et noter ses « bons coups »; • Féliciter l'enfant verbalement à chaque « bon coup » correspondant à mes attentes.

(1) 0 = aucune influence 1 = faible influence 2 = grande influence 3 = très grande influence

Pour l'énoncé cité, l'éducateur affirme:

étape 1 qu'il **utilise rarement** des moyens de renforcement visant à souligner surtout les succès de l'enfant;

étape 2 que l'énoncé correspond à un élément qui exerce une **grande influence** dans la situation problématique qu'il connaît;

étape 3 que, conséquemment, sa décision est **d'insister davantage (accentuer)** dans sa pratique ultérieure sur les succès de l'enfant;

étape 4 que les **actions qu'il envisage d'accomplir** pour donner suite à sa décision sont d'observer l'enfant et de noter ses «bons coups» ainsi que de le féliciter verbalement à chaque «bon coup» correspondant à ses attentes.

7.1.3 L'aboutissement de cette démarche pour l'ensemble des énoncés devrait être **la détermination d'un certain nombre d'éléments prioritaires** sur lesquels l'éducateur entend agir particulièrement pour améliorer la situation (étapes 3 et 4).

Chaque énoncé est d'ailleurs formulé de telle manière qu'il **permette de comprendre la situation** (étapes 1 et 2) et suggère **une avenue possible de solution reliée à une situation désirée** (étapes 3 et 4).

7.2 Utilisateur privilégié

7.2.1 Le questionnaire est conçu pour **être utilisé par l'ÉDUCATEUR sur une base FACULTATIVE.** Ce dernier peut, s'il le désire, associer d'autres personnes à sa démarche, ce qui pourrait lui donner plus d'ampleur. C'est lui qui en décidera.

Par ailleurs, cet instrument ne peut servir à évaluer le rendement d'un éducateur: **il n'a pas été conçu à cette fin.**

7.2.2 L'éducateur n'est pas tenu de remettre à ses partenaires ses réponses au questionnaire sur l'environnement scolaire. **Ce sont plutôt ses conclusions qu'il partage avec eux, car elles constituent des apports de première valeur pour l'analyse de la situation d'ensemble et l'élaboration en équipe d'un plan d'action réaliste et adapté aux besoins de l'enfant.**

7.2.3 L'éducateur doit percevoir l'utilisation de cet instrument **dans le contexte global de la Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés.** Ce questionnaire pourra fournir aux divers responsables des données qui compléteront les autres informations recueillies sur l'enfant, l'environnement familial et l'environnement communautaire; il pourra aussi donner à ces renseignements une signification plus juste et plus nuancée.

TYPES D'ÉLÉMENTS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE TOUCHÉS PAR LE QUESTIONNAIRE

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT

Il s'agit ici des objectifs du programme d'éducation préscolaire poursuivis en classe.

Ils prévoient pour l'enfant des apprentissages dans trois sphères: la connaissance de soi, les relations avec les autres, les interactions avec l'environnement. Ils sont précisés par les objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux du programme. Les objectifs de développement se concrétisent aussi dans les comportements attendus quotidiennement de l'enfant par les éducateurs de l'école et découlant, par exemple, d'objectifs particuliers qu'un éducateur s'est fixés pour un groupe d'enfants ou encore de règles de fonctionnement qu'il a formulées relativement à différents aspects de la vie scolaire de l'enfant: modes de travail, utilisation de l'espace et du matériel, activités en classe, etc.

Les objectifs de développement correspondent aux attentes des éducateurs concernant le développement de l'enfant.

ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT

Le questionnaire touche aussi les activités de l'enfant qui sont orientées vers l'atteinte des objectifs de développement. Il s'agit des travaux, jeux et exercices de tous ordres auxquels l'enfant peut s'adonner dans divers domaines: arts, motricité, langage, sciences, etc.

Sous ce titre, sont touchés aussi des éléments tels le matériel éducatif, les modes de travail des enfants, l'aménagement de l'espace et l'organisation du temps. Ils sont abordés ici sous l'angle de leurs liens nécessaires avec les activités de développement. Ils constituent avec ces dernières des interventions indirectes de l'éducateur auprès de l'enfant.

INTERVENTIONS DIRECTES DE L'ÉDUCATEUR

On considèrera ici les actions et les gestes accomplis directement par l'éducateur dans l'exercice de ses fonctions de guide et d'accompagnateur de l'enfant dans son développement.

Si l'on se place du point de vue de l'action pédagogique, ces éléments de l'environnement scolaire auraient certes pu être traités sous la rubrique précédente. Cependant, à cause de leur importance majeure pour l'enfant en situation de développement à l'école, ils font l'objet d'une section particulière.

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

On peut regrouper ensemble les activités et moyens utilisés dans le but de faire le point sur le développement de l'enfant et de découvrir d'éventuelles interventions pédagogiques à réaliser.

L'accent est mis ici sur le processus par lequel on vise à améliorer constamment la situation de l'enfant en cours de développement (évaluation formative) de même que sur l'interprétation de l'information recueillie à la lumière d'objectifs que l'on poursuit (interprétation critériée). Aussi faut-il considérer cette préoccupation comme une occasion fournie à l'éducateur d'améliorer sa capacité d'adapter son action pédagogique aux besoins de l'enfant.

QUESTIONNAIRE

I– OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION (1)				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
1. Les objectifs de développement sont-ils à la portée de l'enfant?												
AUTRES ÉNONCÉS												

(1) 0 = aucune influence 1 = faible influence 2 = grande influence 3 = très grande influence

II– ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
2. Les activités de développement offrent-elles à l'enfant des occasions de connaître le succès? ex.: les activités sont-elles présentées selon un ordre de difficulté qui offre à l'enfant des occasions de succès?												
3. Les activités de développement (a), le matériel éducatif (b) et les modes de travail (c) correspondent-ils aux meilleures façons d'apprendre pour l'enfant? a) les activités de développement (ex.: l'enfant qui apprend plus aisément en construisant quelque chose a-t-il l'occasion de le faire? les activités sont-elles assez concrètes pour l'enfant? l'enfant a-t-il l'occasion de s'adonner à des activités où il peut bouger? lequel de l'atelier libre ou de l'atelier dirigé correspond le mieux aux besoins de l'enfant?)												
b) le matériel éducatif (ex.: l'enfant a-t-il l'occasion de manipuler des choses concrètes plutôt que de travailler uniquement à partir d'explications abstraites?)												

II– ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
c) les modes de travail (ex.: l'enfant serait-il plus à l'aise en travaillant plus souvent en petit groupe que seul?)												
4. Les activités de développement (a) et le matériel éducatif (b) correspondent-ils suffisamment aux intérêts de l'enfant? a) les activités de développement:												
b) le matériel éducatif:												
5. L'enfant a-t-il l'occasion de proposer à l'éducateur certaines activités de développement auxquelles il pourrait s'adonner?												
6. L'enfant peut-il s'adonner à une activité de développement autre que celle qui occupe ses pairs à un moment donné (ex.: possibilité d'activités spontanées de sa part; possibilité pour lui d'abandonner une activité non significative à ses yeux)?												
7. L'enfant dispose-t-il d'un temps suffisant pour réaliser telle ou telle activité?												

II– ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
8. Pour les travaux en équipe, l'enfant peut-il choisir ses camarades d'équipe?												
AUTRES ÉNONCÉS												

III– INTERVENTIONS DIRECTES DE L'ÉDUCATEUR

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
9. L'éducateur invite-t-il les parents à lui communiquer tout renseignement susceptible de l'aider à intervenir adéquatement auprès de l'enfant (ex.: un événement particulier de sa vie, ses intérêts et ses loisirs préférés, les meilleures façons de l'aborder et de le renforcer, un handicap particulier)?												
10. a) L'éducateur et ses divers partenaires ont-ils convenu d'attentes communes?												
b) Y donnent-ils suite par l'application de mesures communes?												
11. L'éducateur utilise-t-il des moyens de renforcement visant surtout à souligner les succès de l'enfant (ex.: « bons coups », progrès, engagement dans la tâche)?												
12. L'éducateur utilise-t-il des moyens de renforcement constituant les meilleures façons de stimuler l'enfant (ex.: ses intérêts, les choses auxquelles il est particulièrement sensible, comme les félicitations de ses camarades)?												

III– INTERVENTIONS DIRECTES DE L'ÉDUCATEUR (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
13. L'éducateur utilise-t-il les moyens de renforcement selon la manière prévue? ex.: l'encouragement est-il donné à l'enfant peu de temps après l'observation d'un comportement à valoriser? la forme du renforcement est-elle verbale, gestuelle ou tactile?												
14. L'éducateur analyse-t-il les effets de telle ou telle méthode, de telle ou telle approche, de tel ou tel moyen de renforcement sur le développement de l'enfant et sur ses comportements? ex.: l'enfant saisit-il le message transmis par un moyen de renforcement particulier?												
15. L'éducateur intervient-il auprès de l'enfant pour: a) fournir une explication demandée par ce dernier (ex.: expliquer différentes façons d'utiliser un matériel)?												
b) donner une consigne (ex.: indiquer des possibilités d'activités à l'arrivée en classe ou une fois un travail terminé)?												
c) apporter des solutions à des difficultés rencontrées pa l'enfant?												

III– INTERVENTIONS DIRECTES DE L'ÉDUCATEUR (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
d) suggérer des pistes de travail ou de solution (ex.: proposer une nouvelle façon de procéder dans une activité)?												
e) rechercher avec l'enfant des solutions à des difficultés qu'il rencontre (ex.: le guider dans le choix de ses camarades d'équipe)?												
f) observer l'enfant?												
g) évaluer le travail de l'enfant?												
h) faire prendre conscience à l'enfant des effets de son comportement sur ses pairs et sur la qualité de son travail (ex.: ses camarades ont apprécié sa contribution dans telle activité)?												
i) stimuler l'enfant dans sa tâche (ex.: demander à l'enfant d'expliquer sa réponse ou sa solution; utiliser une situation vécue pour l'amener à s'exprimer verbalement, à présenter ses productions à ses pairs)?												
j) encourager, féliciter l'enfant (ex.: jouer avec lui dans le cadre d'un jeu libre; lui dire qu'on est content de tel ou tel comportement de sa part)?												

III– INTERVENTIONS DIRECTES DE L'ÉDUCATEUR (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
RÉPONSES / ÉNONCÉS	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
k) désapprouver un comportement (ex.: ignorer un comportement en exprimer verbalement le refus)?												
16. L'éducateur invite-t-il les parents à rechercher avec lui des solutions aux difficultés rencontrées par l'enfant?												
17. L'éducateur partage-t-il avec les parents l'application de solutions aux difficultés rencontrées par l'enfant (ex.: application des moyens de renforcement dont on a ensemble convenu)?												
AUTRES ÉNONCÉS												

IV– ÉVALUATION DE L'ÉTAT DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS / RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
18. L'évaluation du développement de l'enfant vise-t-elle à mettre en évidence ce que l'enfant maîtrise plutôt qu'à comparer son rendement à celui de ses camarades?												
19. L'évaluation du développement de l'enfant met-elle toujours en évidence les points forts de l'enfant et les points qu'il doit améliorer?												
20. Les moyens d'évaluation et leurs modalités d'application peuvent-ils: a) être déterminés avec la participation de l'enfant (ex.: choix avec l'enfant d'une formule d'échange verbal hebdomadaire sur des points précis à améliorer dans son comportement avec ses pairs)?												
b) être mis en oeuvre avec la participation de l'enfant (ex.: réalisation de la formule d'échange verbal prévue précédemment)?												
21. Les moyens d'évaluation et leurs modalités d'application sont-ils adaptés aux caractéristiques de l'enfant? ex.: tient-on compte du rythme de travail de l'enfant, de sa langue d'origine?												

IV– ÉVALUATION DE L'ÉTAT DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT (suite)

1 SE QUESTIONNER					2 ANALYSER				3 DÉCIDER			4 AGIR
ÉNONCÉS \ RÉPONSES	HABITUELLEMENT	OCCASIONNELLEMENT	RAREMENT	JAMAIS	INFLUENCE RELATIVE DANS LA SITUATION				ACCENTUER	MAINTENIR	DIMINUER	ACTIONS POSSIBLES
					3	2	1	0				
22. L'évaluation du développement de l'enfant (ses progrès et ses difficultés) est-elle régulièrement transmise à ses parents (ex.: ses progrès, même peu éclatants, depuis la dernière communication)?												
23. L'évaluation est-elle effectivement utilisée pour préparer une action ultérieure (ex.: ajuster une approche pédagogique, reformuler une règle de fonctionnement)?												
AUTRES ÉNONCÉS												

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO

7

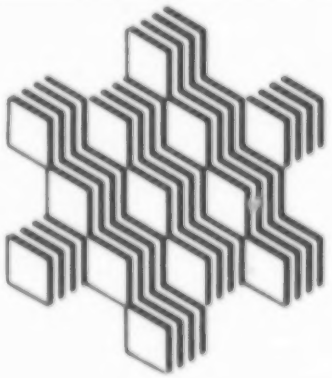
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-07

QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION DES PARENTS

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action



Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04942-X

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

NOTE À L'INTENTION DU PERSONNEL DE L'ÉCOLE

Raison d'être du questionnaire:

1- L'importance du rôle des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant est signalée à plusieurs reprises dans **L'École québécoise.**[1]

2- Dans le cas plus précis de l'intervention éducative auprès des enfants qui éprouvent des difficultés, on y voit reconnus les droits des parents à une pleine information, à une participation à l'évaluation de la situation de leur enfant et au choix concernant son orientation.

3- Il est indispensable que l'enfant sente que ses parents s'intéressent à ses activités scolaires: le succès, à court terme et à long terme, de l'action éducative en dépend. C'est pourquoi la participation des parents à l'école est d'une importance déterminante. Il faut donc la faciliter, et ce, non seulement lorsque l'enfant éprouve des difficultés, mais en tout temps.

4- La nature du premier contact avec les parents peut être déterminante pour la suite des événements: il peut soit créer des barrières permanentes, ou à l'inverse instaurer un climat de coopération durable.

Objectif du questionnaire:

1- L'objectif du présent questionnaire est de permettre aux parents de l'élève qui rencontre des difficultés de se préparer à une rencontre de concertation avec les éducateurs de l'école.

2- Plus particulièrement, le questionnaire est conçu de façon à ce que les parents puissent:

a) exprimer globalement leur degré de satisfaction sur la situation de leur enfant;

b) donner leur point de vue sur ses points forts autant que sur ses points faibles;

c) donner quelques indications sur des appuis éventuels à utiliser dans l'environnement familial;

d) apporter toute suggestion jugée utile en vue d'aider l'enfant à l'école.

Instructions:

— Faire parvenir le questionnaire aux parents.

— Leur offrir de l'aide pour leur faciliter la compréhension du questionnaire (exemple: par écrit, par téléphone, par une rencontre à l'école ou à la maison).

— Leur expliquer les buts du questionnaire et insister sur l'importance de leur participation.

1. **L'école québécoise — Énoncé de politique et plan d'action**, chap. 3.7.2, 3.8.2, 4.3, 4.5, 6.5, 11.4 et 12.9

NOTE À L'INTENTION DES PARENTS

Le but du présent questionnaire est de vous fournir un moyen de préparer votre participation à une rencontre avec les éducateurs de votre enfant à l'école (enseignant, directeur et autres professionnels).

Il s'agira d'abord d'examiner la situation de votre enfant en faisant ressortir ses succès et ses difficultés. On recherchera aussi les meilleurs moyens que l'école et la famille pourraient utiliser pour l'aider à progresser.

Le questionnaire permet donc de connaître votre point de vue sur la situation de votre enfant à l'école et à la maison. Il permet aussi de faire connaître vos attentes et vos suggestions au personnel de l'école.

Instructions :

1- Des instructions sur la manière de répondre accompagnent chaque question :

- pour certaines questions, vous cochez (✓) dans le carré placé à côté de la réponse que vous avez choisie;
- pour d'autres, vous donnez votre idée en quelques mots;
- pour d'autres, les deux possibilités existent.

2- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; tout ce que vous répondrez a la valeur d'une opinion personnelle.

3- Vous n'êtes pas obligés de remettre votre questionnaire; vous pouvez le garder pour vous.

4- Vous pouvez communiquer à qui de droit tout autre renseignement que vous jugez utile.

PERCEPTION QU'ONT LES PARENTS DE LA SITUATION DE L'ENFANT À L'ÉCOLE

1. De quelle manière qualifieriez-vous:

   a) les résultats scolaires de votre enfant? (Cochez)
   - très satisfaisants ☐
   - satisfaisants ☐
   - peu satisfaisants ☐
   - insatisfaisants ☐

   b) son comportement à l'école? (Cochez)
   - très satisfaisant ☐
   - assez satisfaisant ☐
   - peu satisfaisant ☐
   - insatisfaisant ☐

2. Donnez un ou deux exemples d'occasion où votre enfant réussit assez bien à l'école (résultats scolaires ou comportement).

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Lesquels des points suivants vous paraissent avoir davantage d'influence sur les **réussites** de votre enfant à l'école? (Vous pouvez cocher plus d'un point.)

   a) tâches proposées à la portée de l'enfant ☐

   b) événements particuliers survenus récemment (amélioration de l'état de santé, de certaines conditions de vie, etc.) ☐

   c) intérêt marqué de l'enfant pour les activités scolaires ☐

   d) façons d'agir ou méthodes utilisées correspondant bien au style de l'enfant ☐

   e) relations avec ses éducateurs ☐

   f) relations avec les autres élèves ☐

   g) autre (précisez) _____

   _____

   _____

4. Donnez un ou deux exemples d'occasion où votre enfant éprouve des difficultés à l'école (résultats scolaires ou comportement).

   _____

   _____

   _____

   _____

5. Lesquels des points suivants vous apparaissent avoir davantage d'influence sur les **difficultés** de votre enfant à l'école? (Vous pouvez cocher plus d'un point.)

   a) tâches trop difficiles pour lui ☐

   b) événements particuliers survenus dans sa vie personnelle ou familiale (accident, maladie, échec, etc.) ☐

   c) intérêt faible de l'enfant pour les activités scolaires ☐

   d) façons d'agir ou méthodes utilisées ne correspondant pas tout à fait au style de l'enfant ☐

   e) relations avec ses éducateurs ☐

   f) relations avec les autres élèves ☐

   g) autre (précisez) _____

   _____

   _____

6. Avez-vous l'impression que votre enfant est: (Cochez a ou b.)

   a) plutôt encouragé par son rendement scolaire? ☐

   b) plutôt découragé par son rendement scolaire? ☐

   (Précisez) _____

   _____

   _____

   _____

7. Pour quelle activité scolaire (ex.: lecture, recherche, arts plastiques, etc.) votre enfant manifeste-t-il:

a) le plus d'intérêt? _____

_____

_____

b) le moins d'intérêt? _____

_____

_____

8. Selon votre expérience, quelle est la meilleure manière d'agir avec votre enfant?
(Vous pouvez cocher plus d'un point)

a) faire preuve de plus de fermeté ☐

b) faire preuve de plus de souplesse ☐

c) prévenir les besoins ☐

d) attendre qu'il demande de l'aide ☐

e) le faire parler de choses qui l'intéressent ☐

f) autre (précisez) _____

_____

_____

PERCEPTION QU'ONT LES PARENTS DE LA SITUATION DE L'ENFANT À LA MAISON

9. Dans quelles activités (intellectuelles, manuelles, sportives, etc.) votre enfant réussit-il le mieux?

_____

_____

_____

_____

_____

Dans quelles activités (intellectuelles, manuelles, sportives, etc.) votre enfant semble-t-il éprouver le plus de difficultés?

_____

_____

_____

_____

_____

Parmi ces activités, lesquelles semblent l'intéresser le plus? (Donnez un ou deux exemples.)

_____

_____

_____

_____

_____

Parmi ces activités, lesquelles semblent l'intéresser le moins? (Donnez un ou deux exemples.)

_____

_____

_____

_____

_____

10. Comment votre enfant se comporte-t-il habituellement à l'égard des travaux scolaires qu'il doit faire à la maison (devoirs, leçons, recherches)? (Cochez)

a) Il entreprend de lui-même son travail sans que vous lui disiez de le faire. ☐

b) Il entreprend de lui-même son travail, mais par la suite il demande souvent votre aide. ☐

c) Il entreprend son travail:
- — après un ou deux rappels. ☐
- — après plusieurs rappels. ☐

d) Il entreprend son travail, mais vous devez le forcer à le faire. ☐

e) Il refuse de faire son travail malgré vos efforts répétés. ☐

f) Autre (précisez) _____

_____

_____

11. Parmi les façons d'agir suivantes, quelle est, selon votre expérience, la meilleure façon d'aider votre enfant à accomplir les travaux scolaires qui lui sont demandés? (Cochez)

a) Se tenir près de lui lorsqu'il fait ses travaux. ☐

b) L'encourager de temps en temps. ☐

c) Le laisser faire et s'organiser seul. ☐

d) Autre (précisez) _____

_____

_____

12. Quel genre d'explications semble le mieux aider votre enfant à entreprendre une tâche (jeu, travail, etc.)? (Cochez)

a) explications très détaillées ☐

b) explications moyennement détaillées ☐

c) explications peu détaillées ☐

d Autre (précisez) _____

_____

_____

13. Pendant ses travaux ou ses loisirs, votre enfant a-t-il tendance à demander votre encouragement ou votre approbation? (Cochez)

a) souvent ☐
b) occasionnellement ☐
c) rarement ☐
d) jamais ☐

14. Votre enfant a-t-il plutôt l'habitude de jouer: (Cochez)

a) seul? Oui ☐ Non ☐
— Si oui, avez-vous l'impression qu'il s'ennuie alors?
Oui ☐ Non ☐

b) avec un ou deux camarades?
Oui ☐ Non ☐
— Si oui, s'entend-il généralement bien avec eux?
Oui ☐ Non ☐

c) avec plusieurs camarades?
Oui ☐ Non ☐
— Si oui, s'entend-il généralement bien avec eux?
Oui ☐ Non ☐

15. Fait-il partie d'un mouvement de jeunes, d'une équipe sportive, d'un club de loisirs, etc.? (Cochez) Oui ☐ Non ☐

— Si oui, précisez. _____

_____

_____

16. Sur le plan physique, votre enfant se trouve-t-il dans un état ou présente-t-il des besoins particuliers qui nécessitent certaines précautions? (Cochez)

Oui ☐ Non ☐

— Si oui, précisez. _____

_____

_____

CONCLUSION

Selon la perception que vous avez de la situation, quelles actions pouvez-vous envisager qui permettraient d'améliorer les choses? (Cochez)

— Réexaminer les attentes qu'on a pour l'enfant. ☐
— Reconnaître davantage ses progrès. ☐
— Réexaminer les modalités de communication entre l'école et la famille. ☐

— Autres (Précisez) _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

(Note: Ces actions ne sont pas forcément ce que l'école fera: elles ne sont que des indications de solutions qui pourraient être envisagées.)

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO 8

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-08

LISTE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

FRANÇAIS ET MATHÉMATIQUE

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action

Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04943-8

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

Pour obtenir un portrait global du rendement de l'élève, il est nécessaire de se référer aux objectifs des programmes d'études du ministère de l'Éducation.

La liste des objectifs des programmes d'études sert de point de référence aux éducateurs qui s'engagent dans une démarche d'aide à l'élève qui connaît des difficultés. Elle aide à compléter la **fiche descriptive du rendement de l'élève** qui figure dans le Cahier de travail.

En ce qui concerne le français et la mathématique, une liste des objectifs pour les deux cycles du primaire peut permettre aux éducateurs d'énumérer les objectifs en termes de connaissances et d'habiletés que l'élève a acquis, qu'il est en voie d'acquérir et qu'il n'a pas acquis, et d'obtenir ainsi un bilan global de ses apprentissages.

Par les éléments proposés dans la liste, on ne prétend pas regrouper tous les apprentissages qui ont été prévus pour la clientèle qui a besoin d'aide. Il appartient aux utilisateurs d'ignorer au besoin certains de ces éléments, d'en ajouter d'autres ou d'en changer l'ordre, compte tenu des particularités des milieux et des élèves.

Pour les autres matières, il revient à l'école d'établir la liste des objectifs généraux pour chaque cycle, en tenant compte des programmes du ministère de l'Éducation.

FRANÇAIS

En mai 1979, un nouveau programme de français a été lancé.

Ce nouveau programme contient des moyens différents de proposer et d'évaluer l'apprentissage de la langue maternelle.

Voici quelques indications qui pourront s'avérer utiles à la compréhension et à l'évaluation des objectifs de ce programme.

En communication orale, l'élève:

- choisit les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention de dire.

  Par exemple, si on imagine qu'un élève veut retrouver son chien et qu'on lui fait composer un message pour aider à le retrouver, il choisit ce qui est le plus important de dire pour retrouver son chien.

  L'enseignant observe au cours de plusieurs activités de communication si **l'enfant sait choisir** parmi tout ce qu'il pourrait dire **ce qui est le plus important de dire pour** atteindre son but.

- choisit les informations appropriées selon la personne avec laquelle il parle.

  Par exemple, un élève veut expliquer à quelqu'un comment se rendre chez lui. Il ne dira pas la même chose à quelqu'un qui connaît bien son quartier ou son village qu'à quelqu'un qui n'y est jamais allé.

  L'enseignant observe donc si l'élève sait choisir parmi tout ce qu'il sait et s'il ne dit que **ce que son interlocuteur a besoin de savoir.**

- organise les informations selon ce qu'il a l'intention de dire.

  Par exemple, un élève a été témoin d'un incident. Il ne le raconte pas de la même façon s'il veut faire savoir tout ce qui s'est passé ou s'il veut exprimer ce qu'il a ressenti à ce moment-là.

  L'enseignant observe si l'élève organise ce qu'il dit de façon à atteindre son but.

- organise les informations selon la personne avec laquelle il parle.

  Par exemple, si l'élève qui a été témoin d'un incident en parle à quelqu'un qui était sur place au moment où il s'est produit, il n'en parlera pas de la même manière que s'il en parle à quelqu'un qui n'était pas là.

  L'enseignant observe si l'élève organise ce qu'il dit, en tenant compte de ce que l'autre a besoin de savoir.

En lecture, l'élève:

- lit efficacement compte tenu de son intention de lecture.

  Par exemple, un élève lit **T.V. Hebdo** pour savoir ce qu'il y a ce soir à 19h00. Il ne lit pas de la même manière que s'il lit une recette pour faire un gâteau.

  L'enseignant observe, quand l'élève lit, **s'il s'y prend bien pour atteindre son but,** s'il sait trouver les informations qu'il cherche dans un texte documentaire, s'il peut suivre des consignes pour exécuter un bricolage, s'il peut suivre les péripéties d'un récit, etc.

- en situation de lecture d'un texte

  — reconnaît les mots déjà vus.

  À mesure que l'élève lit des textes, il revoit des mots qui apparaissent fréquemment (c'est, il était une fois, enfant, le, etc.). Son habileté à lire augmente à mesure qu'il sait reconnaître rapidement les mots et de plus en plus de mots.

  — se sert de plusieurs indices pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'un texte:

  - indices graphiques (lettres, syllabes, parties de mots), indices grammaticaux,
  - indices de sens (illustrations, disposition graphique, explications orales, contextes).

    Par exemple, un élève qui ne reconnaît pas un mot parce qu'il ne l'a pas vu assez souvent peut décomposer ce mot en syllabes et en lettres pour en trouver le sens; il peut aussi sauter ce mot et lire le reste de la phrase pour en trouver le sens; il revient ensuite pour vérifier si le sens qu'il a trouvé correspond à ce qui est écrit.

    L'enseignant observe, quand l'élève lit, **les moyens dont il se sert pour trouver le sens** de ce qu'il lit. Il peut alors juger s'il prend des moyens efficaces.

- recourt à des ressources extérieures pour trouver le sens d'un mot ou d'un groupe de mots (imagier, dictionnaire, rectangles en carton affichés dans la classe, adulte, autre enfant).

  L'enseignant observe, quand l'élève lit un texte, **s'il sait se débrouiller pour trouver dans son environnement les renseignements qui lui manquent.**

- lit différents types de textes (informatif, expressif, incitatif, poétique et ludique).

  Tous les textes ne visent pas la même chose: certains servent à donner des informations, comme un article d'encyclopédie; d'autres servent à exprimer des sentiments, comme une carte de vœux; d'autres servent à

donner des instructions, comme un livre de recettes; d'autres servent à détendre, comme un conte.

L'enseignant observe si l'élève lit effectivement de ces différents types de textes et s'il peut varier ses lectures.

En écriture, l'élève:

- choisit les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.

  Par exemple, si un élève veut rédiger une courte histoire, il choisit ce qu'il est le plus important d'écrire pour qu'un autre la comprenne.

  En première année, l'élève rédige de très courts messages. **L'enseignant observe si l'élève arrive à mettre par écrit ce qu'il a en tête.**

- organise les informations selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.

  Par exemple, un élève qui rédige une courte histoire n'organise pas son texte de la même manière que s'il écrit une carte de vœux.

  Quand l'élève écrit un texte, et pas seulement quand il fait des exercices, **l'enseignant observe dans quelle mesure il sait orthographier.**

  L'enseignant ne s'attend pas à ce que l'élève sache écrire correctement tout ce qu'il veut écrire. Ses connaissances grandissent à mesure qu'il écrit; et ce n'est que graduellement, tout au long du primaire, qu'il peut tenir compte de plus en plus des contraintes de la langue.

LISTE DES OBJECTIFS
FRANÇAIS
Premier Cycle

COMMUNICATION ORALE

Au terme du premier cycle du primaire, l'élève doit être capable de (d') :

1. Choisir les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.
2. Choisir les informations appropriées selon les personnes avec lesquelles il parle (groupe d'élèves de huit ans).
3. Organiser les informations selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.
4. Organiser les informations selon la personne avec laquelle il parle (groupe d'élèves de huit ans).

LECTURE

1. Lire efficacement compte tenu de son intention de lecture.
2. Lire différents types de textes.
3. En situation de lecture d'un texte :
   - 3.1 reconnaître les mots déjà vus;
   - 3.2 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices graphiques (lettres, symboles) :
   - 3.3 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices de sens (contexte) ;
   - 3.4 pour trouver le sens d'un mot ou d'une expression, recourir à des ressources extérieures (illustrations, disposition graphique).

ÉCRITURE

1. Rédiger un message en rapport avec ce qu'il a l'intention d'exprimer.
2. Rédiger un message en tenant compte de la personne à laquelle il s'adresse.
3. Organiser les informations nécessaires à la compréhension du message.
4. En situation de rédaction d'un texte :
   - 4.1 calligraphier lisiblement;
   - 4.2 orthographier correctement les mots déjà appris;
   - 4.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans) ;
   - 4.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;
   - 4.5 écrire correctement les finales des verbes appris;
   - 4.6 écrire correctement les homonymes appris;
   - 4.7 structurer correctement les phrases;
   - 4.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.
5. En situation d'exercices d'écriture (l'élève ne compose pas le texte) :
   - 5.1 calligraphier lisiblement;
   - 5.2 orthographier correctement les mots déjà appris;
   - 5.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans) ;
   - 5.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;
   - 5.5 écrire correctement les finales des verbes appris;
   - 5.6 écrire correctement les homonymes appris;
   - 5.7 structurer correctement les phrases;
   - 5.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.

NOTE : Ajouter les objectifs qui sont poursuivis en classe ou qui se définissent différemment de ce qui précède.

LISTE DES OBJECTIFS
FRANÇAIS
Second Cycle

COMMUNICATION ORALE

1. Choisir les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.
2. Choisir les informations appropriées selon les personnes avec lesquelles il parle (groupe d'élèves de huit ans).
3. Choisir les informations nécessaires selon les caractéristiques de la situation.
4. Organiser les informations selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.
5. Organiser les informations selon la personne avec laquelle il parle (groupe d'élèves de huit ans).
6. Organiser les informations nécessaires selon les caractéristiques de la situation.

LECTURE

1. Lire efficacement compte tenu de son intention de lecture.
2. Lire régulièrement différents types de textes.
3. En situation de lecture d'un texte :
   - 3.1 reconnaître les mots déjà vus;
   - 3.2 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices graphiques (lettres, symboles);
   - 3.3 pour trouver le sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase, se servir d'indices de sens (contexte);
   - 3.4 pour trouver le sens d'un mot ou d'une expression recourir à des ressources extérieures (illustrations, disposition graphique).
4. Tirer d'un texte les informations appropriées selon son intention de lecture.
5. Trouver des informations nouvelles à partir de celles qui sont données dans le texte.
6. Établir des liens entre les informations.
7. Lire d'un point de vue critique.

NOTE : Ajouter les objectifs qui sont poursuivis en classe ou qui se définissent différemment de ce qui précède.

ÉCRITURE

1. Rédiger un message en rapport avec ce qu'il a l'intention d'exprimer.

2. Rédiger un message compréhensible en rapport avec ce qu'il a l'intention d'exprimer (pour un lecteur indulgent).

3. Donner les informations nécessaires à la compréhension du message (pour un lecteur non indulgent).

4. En situation de rédaction d'un texte :

   4.1 calligraphier lisiblement;

   4.2 orthographier correctement les mots déjà appris;

   4.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans);

   4.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;

   4.5 écrire correctement les finales des verbes appris;

   4.6 écrire correctement les homonymes appris;

   4.7 structurer correctement les phrases;

   4.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.

5. En situation d'exercices d'écriture (l'élève ne compose pas le texte) :

   5.1 calligraphier lisiblement;

   5.2 orthographier correctement les mots déjà appris;

   5.3 utiliser le dictionnaire pour orthographier correctement (groupe d'élèves de huit ans);

   5.4 mettre les marques du féminin et du pluriel;

   5.5 écrire correctement les finales des verbes appris;

   5.6 écrire correctement les homonymes appris;

   5.7 structurer correctement les phrases;

   5.8 utiliser correctement les signes de ponctuation.

NOTE : Ajouter les objectifs qui sont poursuivis en classe ou qui se définissent différemment de ce qui précède.

MATHÉMATIQUE

PROGRAMME DU PREMIER CYCLE

N.B. La présente partie de ce document est une reproduction d'un certain nombre de pages du *Programme d'études – Primaire – Mathématique*. Code: 16-2300-00.

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	OBJECTIFS DE FORMATION GÉNÉRALE			
	DOMAINE SOCIO-AFFECTIF			
	1. DÉVELOPPER SA CONSCIENCE DE CERTAINS FACTEURS RELIÉS À L'ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE DANS L'ORDRE DE LA RIGUEUR OU DE L'ESTHÉTIQUE.			
	1.1 Se soucier de bien présenter ses travaux en mathématiques.			
	1.2 Privilégier un langage mathématique simple et précis dans ses travaux mathématiques (oraux et écrits).			
	1.3 Se sensibiliser à la qualité d'un travail mathématique selon des critères d'ordre, de précision et de qualité graphique.			
	1.4 Reconnaître qu'un problème puisse admettre plus d'une solution.			
	2. PRENDRE CONSCIENCE DE L'INTÉRÊT D'UN TRAVAIL D'ÉQUIPE			
	2.1 Participer volontairement à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation d'un travail collectif.			
	2.2 Accepter de soumettre sa démarche personnelle, ses difficultés et ses découvertes à ses camarades.			
	2.3 Participer à une discussion en émettant ou en écoutant des propositions, des commentaires ou des objectifs selon les règles établies.			
	3. MANIFESTER LE SOUCI DE S'AMÉLIORER CONSTAMMENT.			
	3.1 Persévérer dans des activités mathématiques malgré les difficultés rencontrées.			
	3.2 Accepter d'explorer des pistes de recherche nouvelles ou inconnues.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
DOMAINE PSYCHOMOTEUR				
	4. SITUER L'UN PAR RAPPORT À L'AUTRE DES OBJETS DE SON ENVIRONNEMENT.			
	5. UTILISER UN ESPACE DONNÉ EN SUIVANT DES CONSIGNES.			
	6. ÉTABLIR DES RELATIONS SPATIALES ENTRE LUI ET SON ENTOURAGE IMMÉDIAT.			
	7. PERCEVOIR DES RESSEMBLANCES ET DES DIFFÉRENCES ENTRE DES OBJETS OU DES FIGURES.			
	8. RECONNAÎTRE VISUELLEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES, LES FIGURES GÉOMÉTRIQUES ET LES COULEURS.			
	9. DISTINGUER SA GAUCHE DE SA DROITE.			
	10. UTILISER SES PERCEPTIONS TACTILES POUR RECONNAÎTRE OU COMPARER DES FORMES.			
	11. CONSTRUIRE ET TRACER DES FIGURES GÉOMÉTRIQUES AVEC OU SANS INSTRUMENTS.			
	12. UTILISER CORRECTEMENT DES INSTRUMENTS TELS LA RÈGLE, LES CISEAUX, DES GRILLES, etc.			
	13. ÉCRIRE CORRECTEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES.			
	14. CONSTRUIRE ET TRACER DES GRAPHIQUES ET DES DIAGRAMMES EN RESPECTANT LES RÈGLES DE LEUR CONSTRUCTION.			
DOMAINE DE LA FORMATION INTELLECTUELLE				
	15. PRENDRE L'HABITUDE D'ESTIMER ET DE VÉRIFIER DES RÉSULTATS			
	15.1 Classifier des données (objets, figures géométriques, ensemble de nombres, résultats divers, etc.) d'une façon appropriée.			
	16. EXPRIMER DES DONNÉES OU DES RÉSULTATS AVEC UNE CERTAINE RIGUEUR ET UNE CERTAINE PRÉCISION.			
	16.1 Dégager des ressemblances et des différences entre des démarches.			
	17. COMPARER DIFFÉRENTES SOLUTIONS POUR UNE MÊME SITUATION.			
	18. MÉMORISER LES INFORMATIONS NÉCESSAIRES À LA POURSUITE DE SES APPRENTISSAGES.			
	19. GÉNÉRALISER À PARTIR DE CAS PARTICULIERS.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
CONCEPTS UNIFICATEURS				
Contenu notionnel • classifications • relations • diagrammes	**CLASSIFIER LES ÉLÉMENTS D'UN ENSEMBLE SELON UNE OU DEUX PROPRIÉTÉS.** **APPLIQUER UNE RÈGLE OU UNE CHAÎNE DE RÈGLES DE TRANSFORMATIONS SUR LES ÉLÉMENTS D'UN ENSEMBLE; ÉNONCER CETTE RÈGLE OU CES RÈGLES.** **CONSTRUIRE ET UTILISER DES DIAGRAMMES OU DES GRAPHIQUES POUR REPRÉSENTER UNE RELATION SIMPLE.** **LIRE ET INTERPRÉTER UN GRAPHIQUE OU UN DIAGRAMME.** **UTILISER ADÉQUATEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES ENSEMBLISTES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.**			
Champs d'application ** • aspects cardinal et ordinal du nombre • relation entre l'addition de naturels et la réunion d'ensembles disjoints • relation entre la soustraction de naturels et le complément d'un ensemble • opérateurs additifs ou multicplicatifs • ordre dans un ensemble de nombres • classification d'objets du milieu ou de figures • construction de frises • résolution de problèmes • sériations • etc.	1*, Énumérer les éléments d'un ensemble.			
	2*, Déterminer si un élément appartient ou non à un ensemble.			
	3*, Identifier et nommer une propriété commune à tous les éléments d'un ensemble.			
	4*, Identifier, parmi plusieurs sous-ensembles, celui ou ceux qui sont inclus dans un référentiel.			
	5*, Décrire les sous-ensembles représentant la réunion et l'intersection d'ensembles ou le complément d'un ensemble.			
	6*, À partir d'un ensemble, construire un sous-ensemble et le décrire à l'aide d'une propriété commune à tous ses éléments.			
	7*, Se familiariser avec les diagrammes suivants: Carroll, Euler-Venn, arbre.			
	8*, Se familiariser avec les graphiques sagittal et cartésien.			
	9*, Ordonner les éléments d'un ensemble.			

* Ces objectifs constituent un bloc d'objectifs intermédiaires qui globalement favorisent l'atteinte de tous et de chacun des objectifs terminaux précédents.

** Comme les concepts unificateurs sont surtout des outils au service des cinq grands thèmes du programme, on présente ici une liste non exhaustive de divers champs d'application. Voir le fascicule B (document 16-2300-02) du *Guide pédagogique*.

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8	
	OBJECTIFS MATHÉMATIQUES				
	1. LES NOMBRES NATURELS				
	1. RECONNAÎTRE LE NOMBRE COMME UNE DES PROPRIÉTÉS D'UN ENSEMBLE D'ÉLÉMENTS.				
• classification • ensembles — énumération — description • correspondance biunivoque • sériation	1.1 Classifier des objets selon une propriété donnée.				
	1.2 Énumérer les éléments d'un ensemble.				
	1.3 Identifier une propriété qui soit commune à tous les éléments d'un ensemble.				
	1.4 Construire une suite à partir d'une ou de plusieurs propriétés.				
	1.5 Compléter une suite.				
	1.6 Comparer par correspondance biunivoque le nombre d'éléments de deux ensembles.				
	1.7 Ordonner des éléments selon une ou plusieurs propriétés.				
	2. SE FAMILIARISER AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DE LA NUMÉRATION EN BASE DE DIX.				
• aspect cardinal du nombre • numération — en différentes bases — en base dix • caractéristiques d'un système de numération — valeur de position — valeur additive	2.1 Grouper et regrouper des objets selon différentes bases.				F
	2.2 Grouper et regrouper des objets en base de dix.				
	2.3 Décrire oralement un regroupement d'objets.				
	2.4 Associer un nombre à un ensemble d'éléments regroupés selon une base donnée.				F
	2.5 Déterminer d'après sa position la valeur d'un chiffre dans un nombre.				
	2.6 Déterminer d'après leur position la valeur d'un groupe de chiffres dans un nombre.				
	2.7 Composer et décomposer un nombre représentant un ensemble d'éléments regroupés selon la base dix.				
	3. LIRE ET ÉCRIRE TOUT NOMBRE INFÉRIEUR À 1000.				
• lecture et écriture des nombres en base dix	3.1 Lire et écrire les nombres de 0 à 69.				
	3.2 Lire et écrire les nombres de 0 à 99.				
	3.3 Lire et écrire les nombres de 0 à 999.				

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	4. ORDONNER UN ENSEMBLE DE NOMBRES INFÉRIEURS À 1000			
• aspect ordinal du nombre	4.1 Comparer deux nombres en se servant d'illustrations.			
• utilisation — du diagramme sagittal — des symboles =, <, >	4.2 Comparer deux nombres et exprimer cette relation à l'aide d'un diagramme sagittal ou à l'aide d'un des symboles suivants: =, <, >.			F
	4.3 Écrire un ensemble de nombres en ordre croissant.			
	4.4 Écrire un ensemble de nombres en ordre décroissant.			
	4.5 Trouver un nombre qui vient immédiatement avant ou immédiatement après un nombre, ou qui se situe entre deux nombres.			
	4.6 Identifier le rang d'un élément dans un ensemble de nombres dans lequel les éléments sont placés dans un ordre donné.			
	5. SE FAMILIARISER AVEC LES SENS DES QUATRE OPÉRATIONS SUR LES NOMBRES NATURELS.			
• sens des opérations	5.1 Représenter concrètement l'addition à l'aide de la réunion d'ensembles disjoints.			
• lien entre les opérations sur les nombres et les opérations sur les ensembles	5.2 Comparer deux ensembles disjoints pour déterminer la différence entre leurs cardinaux.			
	5.3 Ajouter ou retrancher des éléments à un ensemble.			
• relations entre les opérations	5.4 Trouver le nombre d'éléments qui manquent pour compléter un ensemble.			
• mathématisation d'énoncés de problèmes	5.5 Transposer en une expression mathématique l'énoncé d'un problème comportant une addition ou une soustraction.			
	5.6 Transposer en une expression mathématique l'énoncé d'un problème comportant une multiplication.			
	5.7 Établir la relation qui existe entre l'opération de soustraction et l'opération d'addition.			
	5.8 Illustrer l'opération de multipliction et l'opération de division à l'aide de diagrammes ou d'un matériel concret.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	6. EFFECTUER MENTALEMENT OU PAR ÉCRIT DES ADDITIONS ET DES SOUSTRACTIONS DE NOMBRES NATURELS INFÉRIEURS À 1000.			
	6.1 Additionner mentalement des nombres dont la somme est inférieure ou égale à 10.			
	6.2 Construire des tables d'additions dans lesquelles les sommes sont inférieures ou égales à 10.			
	6.3 Trouver le terme manquant dans une opération d'addition.			
	6.4 Construire une suite ou la compléter, et énoncer la règle ayant permis de la construire; exemples: • compter par 1, par 2, par 3, etc. • opérateurs + - 1, - 1 + 3, + 3 - 2, etc. • familles d'opérations: 7 + 8, 17 + 8, 27 + 8, etc.			
• opérateurs • addition et soustraction • combinaisons fondamentales • termes manquants • estimation et vérification • suite d'opérations • tables	6.5 Effectuer mentalement des soustractions dont le premier terme est inférieur ou égal à 10.			
	6.6 Additionner mentalement des nombres dont la somme est inférieure ou égale à 18.			
	6.7 Effectuer mentalement des soustractions dont le premier terme est égal ou inférieur à 18.			
	6.8 Trouver le terme manquant dans une opération de soustraction.			
	6.9 Effectuer des additions dont la somme est inférieure à 100.			
	6.10 Effectuer des additions d'au plus trois nombres dont la somme est inférieure à 1000.			
	6.11 Effectuer des soustractions dont le premier terme est inférieur à 100.			
	6.12 Effectuer des soustractions dont le premier terme est inférieur à 1000.			
	6.13 Ajouter ou enlever une ou plusieurs unités de dizaines à un nombre.			
	6.14 Ajouter ou enlever une ou plusieurs centaines à un nombre.			
	6.15 Construire des tables d'additions dans lesquelles les sommes sont inférieures ou égales à 18.			
	6.16 Estimer et vérifier le résultat d'une opération.			
	7. TROUVER LE PRODUIT DE DEUX NOMBRES INFÉRIEURS À 10.			
• multiplication: — combinaisons fondamentales — tables — termes manquants	7.1 Construire des tables de multiplication dans lesquelles les facteurs ne dépassent pas 9.			
	7.2 Multiplier mentalement et par écrit deux nombres inférieurs à 10.			
	7.3 Trouver le terme manquant dans une multiplication de deux nombres inférieurs à 10.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
• somme, différence ou reste, terme, produit, facteur multiple • symboles: =, <, >, +, -, X	**8. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.**			
2. LA GÉOMÉTRIE				
	9. EXPLORER LES NOTIONS D'INTÉRIEUR, D'EXTÉRIEUR ET DE FRONTIÈRE.			
• région, frontière • intérieur, extérieur	9.1 Résoudre des problèmes présentés sous forme de jeux et comportant des chemins simples, des régions et des frontières.			
	9.2 Identifier et construire des frontières et des régions dans un plan ou dans l'espace.			
	9.3 Distinguer l'intérieur de l'extérieur d'un objet ou d'une figure.			
	10. DÉGAGER CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES SOLIDES.			
• classification d'objets	10.1 Classifier des objets selon des critères choisis par l'enfant (couleur, forme, grosseur, etc.).			
• description d'objets et de solides	10.2 Décrire la forme d'un objet.			
	10.3 Classifier un ensemble d'objets selon leurs formes.			
• décomposition et construction de solides	10.4 Associer des solides à des objets du milieu.			
	10.5 Décrire des solides d'après leurs faces, leurs sommets et leurs arêtes.			
• association d'un solide avec un objet	10.6 Décomposer un solide et le reconstituer.			
	10.7 Construire des solides avec un matériel approprié.			
	11. SE FAMILIARISER AVEC LES FIGURES À DEUX DIMENSIONS À PARTIR DE L'OBSERVATION DES SOLIDES.			
• carré • rectangle • triangle • cercle	11.1 Rechercher sur des objets de son environnement des formes s'approchant du cercle, du rectangle, du carré et du triangle.			
	11.2 Associer un solide à l'ensemble des figures à deux dimensions qui composent sa surface.			
	11.3 Dessiner et construire les figures suivantes: carré, triangle, rectangle, cercle.			
	11.4 Comparer différentes figures planes.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	12. RÉALISER DES ACTIVITÉS D'EXPLORATION CONCERNANT LA NOTION DE SYMÉTRIE.			
• symétrie d'une figure • figures symétriques • axes de symétrie • région, frontière, cube, cône, cylindre, pyramide, prisme, sphère, carré, rectangle, cercle, face, sommet, arête, côté, angle, parallèle, symétrie	12.1 Rechercher les axes de symétrie d'une figure par pliage, découpage, calquage ou par l'utilisation du miroir.			
	12.2 Compléter, à partir d'un axe de symétrie, la partie manquante d'un dessin simple.			
	12.3 Déterminer si un objet peut être coupé en deux de façon à former des parties symétriques.			
	13. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES GÉOMÉTRIQUES JUGÉS ESSENTIELS À COMMUNICATION.			
3. LES MESURES				
	14. ESTIMER ET MESURER DES LONGUEURS EN MÈTRES, EN DÉCIMÈTRES OU EN CENTIMÈTRES.			
	14.1 Comparer la longueur de deux objets.			
	14.2 Estimer et mesurer la longueur d'un objet en unités non conventionnelles.			
	14.3 Comparer la longueur de différents objets à un mètre.			
	14.4 Identifier parmi plusieurs objets de différentes longueurs, celui ou ceux dont la longueur est d'un mètre.			
	14.5 Estimer et mesurer la longueur d'un objet au mètre le plus près.			
• mesures de longueur — comparaison d'objets — unités arbitraires — unités SI	14.6 Comparer la longueur de différents objets au décimètre.			
	14.7 Identifier parmi plusieurs objets de différentes longueurs, celui ou ceux dont la longueur est d'un décimètre.			
	14.8 Estimer et mesurer la longueur d'un objet au décimètre le plus près.			
	14.9 Comparer la longueur de différents objets au centimètre.			
	14.10 Identifier parmi plusieurs objets de différentes longueurs, celui ou ceux dont la longueur est d'un centimètre.			
	14.11 Estimer et mesurer la longueur d'un objet au centimètre le plus près.			
	14.12 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée (mètre, décimètre ou centimètre) pour mesurer la longueur d'un objet.			
	14.13 Noter le résultat d'une mesure de longueur en utilisant les symboles «m», «dm» et «cm».			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 6	7	8
	15. ÉTABLIR DES RELATIONS ENTRE LES UNITÉS DE LONGUEUR SI.			
	15.1 Graduer un mètre à l'aide d'un objet ayant une longueur d'un décimètre.			
• mesures d'aire et de volume • unités non conventionnelles	15.2 Établir la relation entre mètre et décimètre.			
	15.3 Graduer un décimètre à l'aide d'un objet ayant une longueur d'un décimètre.			
	15.4 Estimer et mesurer la longueur d'un objet en décimètres à l'aide d'un outil gradué en centimètres.			
	15.5 Établir la relation entre un centimètre et un décimètre, et entre un centimètre et un mètre.			
	16. SE FAMILIARISER AVEC LES GRANDEURS D'AIRE ET DE VOLUME.			
	16.1 Comparer les aires de deux surfaces.			
• mesures d'aire et de volume • unités non conventionnelles	16.2 Estimer et mesurer des surfaces en unités non conventionnelles.			
	16.3 Comparer le volume de deux objets par des manipulations appropriées.			
	16.4 Estimer et trouver le volume d'objets en unités non conventionnelles.			

PROGRAMME DU SECOND CYCLE

N.B. La présente partie de ce document est une reproduction d'un certain nombre de pages du *Programme d'études — Primaire — Mathématique*.

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	 10	 11
	OBJECTIFS DE FORMATION GÉNÉRALE			
	DOMAINE SOCIO-AFFECTIF			
	1. ACCEPTER D'EXPLORER DES PISTES DE RECHERCHE NOUVELLES OU INCONNUES.			
	1.1 Observer ou utiliser avec intérêt de nouvelles structures, de nouvelles tables ou de nouveaux outils reliés à la mathématique.			
	1.2 Prendre conscience que ses connaissances actuelles ne lui permettent pas de résoudre tous les problèmes.			
	1.3 Manifester de l'enthousiasme pour les problèmes nouveaux qui lui sont présentés.			
	1.4 Trouver de l'intérêt à faire ressortir des ressemblances et des différences entre deux ou plusieurs structures.			
	2. APPRÉCIER CERTAINS FACTEURS RELIÉS À L'ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE DANS L'ORDRE DE LA RIGUEUR ET DE L'ESTHÉTIQUE.			
	2.1 Privilégier un langage mathématique simple et précis dans ses travaux mathématiques (oraux et écrits).			
	2.2 Se soucier de trouver une présentation originale pour son travail de mathématique.			
	2.3 Apprécier la qualité d'un travail selon des critères d'ordre, de précision et de qualité graphique.			
	2.4 Accepter qu'un problème puisse admettre plus d'une solution.			
	2.5 Admettre que le degré de rigueur et de précision puisse varier selon les situations.			
	3. RECONNAÎTRE LA VALEUR DU TRAVAIL D'ÉQUIPE DANS LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES.			
	3.1 Participer volontairement à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation d'un travail collectif.			
	3.2 Accepter de soumettre sa démarche personnelle, ses difficultés et ses découvertes à ses camarades.			
	3.3 Participer à une discussion en émettant ou en écoutant des propositions, des commentaires ou des objections selon les règles établies.			
	4. MANIFESTER LE SOUCI DE S'AMÉLIORER CONSTAMMENT.			
	4.1 Persévérer dans des activités mathématiques malgré les difficultés rencontrées.			
	4.2 Développer le souci de s'auto-évaluer régulièrement.			
	4.3 S'habituer à respecter les échéances fixées.			
	5. REPÉRER ET APPRÉCIER L'UTILISATION DES ÉLÉMENTS MATHÉMATIQUES DANS LES AUTRES DISCIPLINES OU DANS LA RÉALITÉ QUOTIDIENNE.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
DOMAINE PSYCHOMOTEUR				
	6. ÉTABLIR DES RELATIONS SPATIALES ENTRE DES OBJETS.			
	7. UTILISER UN ESPACE DONNÉ SELON CERTAINES INDICATIONS.			
	8. PERCEVOIR DES RESSEMBLANCES ET DES DIFFÉRENCES ENTRE DES FIGURES.			
	9. RECONNAÎTRE VISUELLEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES ET LES FIGURES GÉOMÉTRIQUES.			
	10. UTILISER ADÉQUATEMENT LES INSTRUMENTS SUIVANTS: COMPAS, RÈGLE, RAPPORTEUR, ÉQUERRE, CALCULATRICE, GRILLES.			
	11. CONSTRUIRE ET TRACER DES FIGURES GÉOMÉTRIQUES AVEC OU SANS INSTRUMENTS.			
	12. ÉCRIRE LISIBLEMENT LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES.			
	13. CONSTRUIRE ET TRACER DES DIAGRAMMES ET DES GRAPHIQUES EN RESPECTANT LES RÈGLES DE LEUR CONSTRUCTION.			
DOMAINE DE LA FORMATION INTELLECTUELLE				
	14. EXPRIMER DES DONNÉS OU DES RÉSULTATS AVEC UNE CERTAINE RIGUEUR ET UNE CERTAINE PRÉCISION.			
	14.1 Coder et décoder des formes d'expression (terminologie, symbolisme, graphiques, représentations iconiques).			
	14.2 Utiliser différents modes d'expression.			
	14.3 Créer ou choisir le mode d'expression le plus approprié aux données recueillies.			
	14.4 Classifier des données (objets, figures géométriques, ensemble de nombres, résultats divers, etc.) d'une façon appropriée.			
	15. ÉVALUER UNE DÉMARCHE OU UNE SOLUTION POUR UN PROBLÈME DONNÉ.			
	15.1 Situer une erreur dans la solution d'un problème.			
	15.2 Déterminer les causes et les conséquences de ses erreurs.			
	15.3 Apporter les correctifs appropriés à ses erreurs.			
	15.4 Comparer différentes solutions pour un même problème.			
	15.5 Choisir une solution acceptable ou préférable dans une situation donnée.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
(obj. gén. 7)	**16. PRENDRE L'HABITUDE D'ESTIMER ET DE VÉRIFIER DES RÉSULTATS.**			
(obj. gén. 8)	**17. MÉMORISER LES INFORMATIONS NÉCESSAIRES À LA POURSUITE DE SES APPRENTISSAGES.**			
(obj. gén. 8)	**18. ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES ET LES VÉRIFIER.**			
(obj. gén. 8)	**19. GÉNÉRALISER À PARTIR DE CAS PARTICULIERS.**			

LES CONCEPTS UNIFICATEURS

Contenu notionnel
- classifications
- relations
- diagrammes

20. CONSTRUIRE ET UTILISER DES DIAGRAMMES OU DES GRAPHIQUES POUR REPRÉSENTER UNE RELATION.

21. INTERPRÉTER DES DIAGRAMMES OU DES GRAPHIQUES REPRÉSENTANT UNE RELATION.

22. UTILISER ADÉQUATEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES ENSEMBLISTES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.

Champs d'application **

- propriétés de nombres (multiples, facteurs, pairs, etc.)
- recherche de «régularités» dans des suites de nombres ou dans des suites d'opérations sur des nombres
- classification de figures à une, deux ou trois dimensions
- fractions équivalentes
- ordre dans les nombres
- relations entre des figures géométriques
- résolution de problèmes
- etc.

1*. Classifier les éléments d'un ensemble selon une, deux ou trois propriétés en utilisant les diagrammes suivants: arbre, Carroll, Venn-Euler.

2*. Appliquer une règle ou une chaîne de règles de transformations; énoncer cette règle ou ces règles.

3*. Utiliser des diagrammes pour représenter la réunion et l'intersection d'ensembles ou de complément d'un ensemble.

4*. Construire ou compléter le graphique d'une relation à l'intérieur d'un même ensemble ou d'un ensemble vers un autre ensemble.

5*. Énoncer la règle ou l'ensemble des règles ayant permis de construire une suite.

* Ces objectifs constituent un bloc d'objectifs intermédiaires qui globalement favorisent l'atteinte de tous et de chacun des objectifs terminaux précédents.

** Comme les concepts unificateurs sont essentiellement des outils au service des cinq grands thèmes du programme, on présente ici une liste non exhaustive des principaux champs d'application. Le fascicule B du *Guide pédagogique* (document 16-2300-02) précise davantage ces orientations.

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	OBJECTIFS MATHÉMATIQUES			
	1. LES NOMBRES NATURELS			
	1. COMPOSER ET DÉCOMPOSER UN NOMBRE EXPRIMÉ EN BASE DIX.			
• approximation • valeur de position • valeur additive	1.1 Arrondir un nombre à un ordre de grandeur donné.			
	1.2 Déterminer d'après leur position la valeur d'un chiffre ou d'un groupe de chiffres dans un nombre.			
	1.3 Identifier la valeur de chaque position dans un nombre.			
	2. ORDONNER UN ENSEMBLE DE NOMBRES NATURELS.			
	2.1 Placer un ensemble de nombres en ordre croissant ou en ordre décroissant.			
• lecture et écriture des nombres • ordre dans les nombres	2.2 Trouver le nombre qui vient immédiatement avant ou immédiatement après un nombre, ou qui se situe entre deux nombres.			
	2.3 Identifier le rang d'un élément dans un ensemble de nombres où les éléments sont placés dans un ordre donné.			
	2.4 Lire et écrire tout nombre inférieur à 100 000.			
	2.5 Lire et écrire tout nombre inférieur à 1 000 000.			
	3. APPROFONDIR SA COMPRÉHENSION DU SENS DES QUATRE OPÉRATIONS SUR LES NOMBRES NATURELS.			
	3.1 Illustrer une multiplication ou une division à l'aide d'un matériel concret.			
• opérateurs équivalents	3.2 Établir la relation qui existe entre l'opération de multiplication et l'opération de division.			
• relations entre multiplication et division • puissance	3.3 Exprimer un produit de facteurs identiques sous forme de puissance, et vice versa.			
	3.4 Remplacer une suite d'opérateurs additifs ou multiplicatifs par un opérateur équivalent.			
• divisibilité • recherche de «régularités» (patterns)	3.5 Rechercher ou observer des «régularités» dans des suites de nombres ou dans des suites d'opérations; exemples: • divisibilité par 2, par 5, par 10, par 3, par 9, etc. • disposition de nombres dans des grilles • multiplication par 11, par 25, etc. • familles d'opérations: 7 + 8, 17 + 8, 27 + 8, etc. • arithmétique modulaire.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	4. EFFECTUER MENTALEMENT OU PAR ÉCRIT DES OPÉRATIONS OU DES SUITES D'OPÉRATIONS SUR DES NOMBRES NATURELS.			
	4.1 Additionner deux nombres ou plus dont la somme est inférieure à 100 000.			
	4.2 Trouver la différence de deux nombres inférieurs à 10 000.			
	4.3 Trouver la différence de deux nombres inférieurs à 100 000.			
	4.4 Multiplier mentalement un nombre par 10, par 100 ou par 1000, et effectuer les opérations inverses.			
	4.5 Multiplier mentalement deux nombres inférieurs à 10.			
	4.6 Diviser mentalement le produit de deux nombres inférieurs à 10 par l'un ou l'autre de ces deux nombres.			
• calcul mental et écrit: les quatre opérations • estimation et vérification • propriétés • diviseurs et facteurs premiers	4.7 Rechercher les diviseurs d'un nombre inférieur à 50.			
	4.8 Trouver le produit d'un nombre inférieur à 1000 par un nombre inférieur à 10.			
	4.9 Trouver le produit de deux nombres inférieurs à 100.			
	4.10 Trouver le quotient d'un nombre inférieur à 100 par un nombre inférieur à 10.			
	4.11 Trouver le produit ou le quotient d'un nombre inférieur à 1000 par un nombre inférieur à 100.			
	4.12 Trouver le produit d'un nombre inférieur à 10 000 par un nombre inférieur à 10.			
	4.13 Trouver le quotient d'un nombre inférieur à 10 000 par un nombre inférieur à 100.			
	4.14 Développer de la rapidité et de la précision dans le calcul mental et le calcul écrit.			
	4.15 Estimer le résultat d'une opération.			
	4.16 Vérifier le résultat d'une opération.			
	4.17 Décomposer un nombre inférieur à 50 en un produit de facteurs premiers.			
	4.18 Trouver le plus grand commun diviseur de deux nombres, chacun de ces nombres étant égal ou inférieur à 100.			
	4.19 Trouver le plus petit commun multiple de deux nombres, ce multiple étant inférieur à 100.			
	4.20 Utiliser, au besoin, la commutativité et l'associativité pour effectuer des additions et des multiplications.			
	4.21 Utiliser, au besoin, la distributivité de la multiplication sur l'addition et sur la soustraction.			
	4.22 Rechercher les diviseurs d'un nombre inférieur à 100.			
	4.23 Décomposer un nombre inférieur à 100 en un produit de facteurs premiers.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	5. RÉSOUDRE MENTALEMENT OU PAR ÉCRIT DES PROBLÈMES TIRÉS DE SA VIE RÉELLE.			
• mathématisation d'un énoncé	5.1 Élaborer et appliquer une démarche permettant de résoudre des problèmes comportant une ou plusieurs étapes.			
• somme, différence ou reste, produit, quotient, terme, facteur, multiple, diviseur	5.2 Transposer l'énoncé d'un problème en une opération ou en une suite d'opérations, et vice versa.			
• symboles: =, <, >	**6. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES ET LES SYMBOLES MATHÉMATIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.**			
2. LES ENTIERS RELATIFS				
	7. S'INITIER À L'UTILISATION DES NOMBRES ENTIERS RELATIFS.			
	7.1 Exprimer des situations concrètes à l'aide d'entiers relatifs.			
• sens des nombres entiers relatifs	7.2 Utiliser les nombres entiers relatifs pour représenter des situations concrètes dans lesquelles l'addition et la soustraction peuvent être utilisées.			
	7.3 Comparer des nombres entiers relatifs à l'aide d'un support concret.			
3. LES FRACTIONS				
	8. DÉGAGER LE SENS DE LA FRACTION À PARTIR DE DIFFÉRENTES EXPÉRIENCES.			
	8.1 Associer une fraction à une partie d'un objet ou à une partie d'un ensemble d'objets.			
• sens de la fraction	8.2 Distinguer dans la fraction le rôle du dénominateur de celui du numérateur.			
• lecture et écriture des fractions	8.3 Construire un ensemble de fractions équivalentes.			
• fractions équivalentes	8.4 Simplifier une fraction.			
	8.5 Lire et écrire une fraction.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	9. ORDONNER DES FRACTIONS COMPTE TENU DE CERTAINES RESTRICTIONS.			
	9.1 Ordonner des fractions ayant un même dénominateur.			
	9.2 Ordonner des fractions, le dénominateur de l'une des fractions étant un multiple de l'autre (ou des autres).			
• ordre dans les fractions	9.3 Comparer des fractions à dénominateurs différents mais avec 1 au numérateur.			
	9.4 Vérifier l'équivalence de deux fractions, le dénominateur de l'une des fractions étant un multiple du dénominateur de l'autre.			
	10. RECONNAÎTRE DANS L'ÉCRITURE DES NOMBRES À VIRGULE LES PRINCIPES DE LA NUMÉRATION DE POSITION.			
	10.1 Lire et écrire un nombre à virgule jusqu'à l'ordre des centièmes.			
• lecture et écriture des nombres à virgule	10.2 Déterminer la valeur d'un chiffre dans un nombre à virgule.			
• valeur de position	10.3 Arrondir un nombre à virgule à l'unité près ou au dixième près.			
• mise en ordre	10.4 Ajouter ou enlever une ou plusieurs unités, dixièmes ou centièmes à un nombre à virgule.			
• approximation	10.5 Ordonner des nombres à virgule ayant un même nombre de chiffres après la virgule.			
	10.6 Ordonner des nombres à virgule jusqu'à l'ordre des centièmes.			
	10.7 Multiplier un nombre à virgule par 10, 100, 1000 et effectuer l'opération inverse.			
	11. TROUVER DIFFÉRENTES ÉCRITURES POUR UN MÊME NOMBRE COMPTE TENU DE CERTAINES RESTRICTIONS.			
	11.1 Exprimer une fraction (dixièmes ou centièmes) en nombre à virgule, ou en pourcentage, et vice versa.			
• notations diverses pour les fractions	11.2 Exprimer en nombres à virgule ou en pourcentage les fractions : demis, quarts, cinquièmes, dixièmes et centièmes, et vice versa.			
	11.3 Trouver des expressions différentes pour une même fraction (exemple : $^7/_3 = 2^1/_3$).			
	11.4 Reconnaître l'équivalence de différentes notations pour un même nombre à virgule (exemple : 2,1 = 2,10).			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
• les quatre opérations sur les nombres à virgule • estimation • mathématisation d'un énoncé de problème	**12. EFFECTUER DES OPÉRATIONS SUR LES NOMBRES À VIRGULE COMPTE TENU DES RESTRICTIONS IMPOSÉES PAR LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES.** 12.1 Effectuer des additions et des soustractions de nombres à virgule ayant un même nombre de chiffres après la virgule et ne dépassant pas la position des centièmes. 12.2 Effectuer des additions et des soustractions de nombres à virgule ne dépassant pas la position des centièmes. 12.3 Multiplier un nombre à virgule par un nombre entier positif. 12.4 Multiplier deux nombres à virgule dont le produit ne dépasse pas la position des centièmes. 12.5 Diviser un nombre à virgule par un nombre entier positif inférieur à 10. 12.6 Exprimer le reste d'une division sous la forme de nombre à virgule sans dépasser la position des centièmes. 12.7 Estimer l'ordre de grandeur du résultat des opérations sur les nombres à virgule compte tenu des restrictions imposées par les objectifs précédents. 12.8 Transposer l'énoncé d'un problème comportant des nombres à virgule en une opération ou en une suite d'opérations, et vice versa.			
• additions, soustractions et multiplications de fractions • mathématisation d'un énoncé de problème	**13. EFFECTUER, À L'AIDE D'UN MATÉRIEL CONCRET, DES ADDITIONS, DES SOUSTRACTIONS ET DES MULTIPLICATIONS SUR DES FRACTIONS COMPTE TENU DE CERTAINES RESTRICTIONS** 13. Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des multiplications d'un nombre entier positif par une fraction dont le numérateur est 1 (exemple : 3 FOIS 1/4 ou 1/4 FOIS 3). 13.2 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des multiplications d'un nombre entier positif par une fraction (exemple : 8 FOIS 3/4 ou 3/4 FOIS 8). 13.3 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des additions et des soustractions de fractions ayant un même dénominateur. 13.4 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des additions et des soustractions de fractions, le dénominateur de l'une des fractions étant un multiple de l'autre (des autres). 13.5 Soustraire, à l'aide d'un matériel concret, une fraction d'un nombre entier positif. 13.6 Effectuer, à l'aide de matériel concret, des multiplications de fractions dont le numérteur est un. 13.7 Résoudre des problèmes simples comportant des fractions.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
• numérateur, dénominateur, fraction • nombres à virgule	**14. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES MATHÉMATIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.**			
4. LA GÉOMÉTRIE				
	15. ÉLABORER ET APPLIQUER DES DÉMARCHES PERMETTANT DE RÉSOUDRE DES PROBLÈMES RELIÉS AUX RELATIONS SPATIALES.			
	15.1 Réaliser des activités reliées aux parcours de réseaux.			
• parcours de réseaux	15.2 Trouver un ou plusieurs arrangements de figures planes permettant de construire un solide.			
• construction de : — solides — dallages — frises	15.3 Construire des dallages et des frises à l'aide de figures géométriques.			
	15.4 Rechercher dans l'environnement des exemples de frises et de dallages.			
• utilisation d'un système de coordonnées pour les transformations géométriques	15.5 Transposer une figure d'une grille à une grille différente en utilisant un système de coordonnées.			
	15.6 Comparer différentes solutions obtenues pour un même problème.			
	15.7 Comparer la longueur de deux trajets permettant de rejoindre deux points tracés sur du papier quadrillé.			
	16. RECHERCHER LES CARACTÉRISTIQUES DE DIFFÉRENTS SOLIDES.			
	16.1 Nommer, identifier et décrire des solides.			
• construction de solides	16.2 Construire des solides au moyen d'autres solides.			
	16.3 Construire des solides au moyen de figures planes identiques ou non.			
• identification et classification de solides	16.4 Construire des solides dont les propriétés sont connues.			
• volume d'un prisme rectangulaire droit	16.5 Rechercher les relations entre les dimensions d'un prisme rectangulaire droit et son volume.			
	16.6 Classifier des solides d'après certaines propriétés.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	17. DÉCRIRE ET CLASSIFIER DES POLYGONES SELON CERTAINES DE LEURS PROPRIÉTÉS			
	17.1 Identifier et représenter des angles droits.			
	17.2 Identifier, nommer et représenter des angles aigus, des angles obtus.			
	17.3 Identifier des congruences entre des côtés ou des angles dans des polygones.			
• angles	17.4 Classifier des figures à deux dimensions selon qu'elles sont des polygones ou non, qu'elles sont convexes ou non ou qu'elles ont tel ou tel nombre de côtés.			
• classification de quadrilatères et de triangles	17.5 Classifier des quadrilatères selon les propriétés de leurs angles et de leurs côtés.			
• parallèle et perpendiculaires	17.6 Classifier des triangles selon les propriétés de leurs angles et de leurs côtés.			
• quadrilatères, polygones, triangles	17.7 Identifier et représenter des droites parallèles et des droites perpendiculaires.			
• cercles	17.8 Nommer, identifier et décrire: polygones, quadrilatères, triangles.			
• périmètre d'un polygone	17.9 Nommer, identifier et décrire les figures suivantes: carré, rectangle, losange, trapèze, parallélogramme, triangle, rectangle, triangle isocèle et triangle équilatéral.			
• aire du carré et du rectangle	17.10 Rechercher la relation existant entre les dimensions d'un polygone et la mesure de son périmètre.			
• construction de polygones	17.11 Rechercher la relation existant entre les dimensions d'un carré ou d'un rectangle et leurs mesures de surface.			
	17.12 Tracer des quadrilatères et des triangles dont certaines caractéristiques sont connues.			
	17.13 Rechercher la relation existant entre le diamètre d'un cercle et sa circonférence.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	18. EFFECTUER LES TRANSFORMATIONS GÉOMÉTRIQUES QUI GARDENT INCHANGÉES LES DIMENSIONS DES FIGURES ET DÉCRIRE CES TRANSFORMATIONS:			
	18.1 Identifier et construire des axes de symétrie dans une figure ou entre deux figures.			
	18.2 Tracer l'image d'une figure obtenue par symétrie.			
	18.3 Tracer l'image d'une figure obtenue par translation.			
• isométries: — description — invariants — sortes ° symétries ° translations ° rotations	18.4 Tracer l'image d'une figure obtenue par rotation et exprimée en fraction de tour.			
	18.5 Décrire la transformation géométrique qui a amené le déplacement d'une figure.			
	18.6 Décrire les transformations géométriques qui ont amené le déplacement d'une figure.			
	18.7 Trouver, dans l'environnement, des exemples d'applications de symétries, de translations et de rotations.			
	18.8 Utiliser le plan cartésien pour décrire la position d'une image obtenue après une transformation géométrique d'une figure.			
	19. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES GÉOMÉTRIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			
5. LES MESURES				
	20. ESTIMER ET MESURER LES DIMENSIONS DES OBJETS.			
• mesures de longueur SI: — kilomètre (km) — mètre (m) — décimètre (dm) — centimètre (cm) — millimètre (mm)	20.1 Estimer et mesurer des objets en millimètres.			
	20.2 Estimer et mesurer des objets en mètres et en fractions de mètre (ex.: 1,75 m).			
	20.3 Estimer et mesurer des objets en centimètres et en fraction de centimètre (ex.: 4,6 cm).			
• relations entre les unités	20.4 Choisir l'unité la plus appropriée (mètre, centimètre, millimètre) pour exprimer la longueur d'un objet (ou sa largeur, sa hauteur).			
• estimation et vérification	20.5 Utiliser adéquatement un instrument gradué pour trouver la longueur d'un objet (ou sa hauteur, sa largeur, son épaisseur).			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	21. ÉTABLIR LES RELATIONS EXISTANT ENTRE LES UNITÉS DE LONGUEUR SI.			
• relations entre les unités de longueur	21.1 Établir les relations existant entre mètre, centimètre et décimètre.			
	21.2 Établir la relation entre millimètre et centimètre.			
	21.3 Établir la relation entre mètre et kilomètre.			
	22. ESTIMER ET MESURER DES SURFACES.			
	22.1 Estimer et mesurer la surface de figures planes à l'aide de différentes grilles ou de carrés-unités.			
	22.2 Estimer et mesurer la surface d'un objet en décimètres carrés et mesurer cette surface par recouvrement.			
• unités non conventionnelles	22.3 Comparer différentes surfaces à une surface dont l'aire est de 1 cm^2 ou de 1 dm^2.			
• estimation et vérification	22.4 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux qui ont des faces d'à peu près 1 cm^2 ou 1 dm^2.			
• mesures de surface SI — dm^2 — cm^2 — m^2	22.5 Construire une surface de 1 m^2.			
	22.6 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux qui ont des faces dont l'aire est d'à peu près 1 m^2.			
	22.7 Comparer des surfaces à une surface dont l'aire est de 1 m^2.			
	22.8 Estimer et trouver l'aire de différentes surfaces en centimètres carrés en décimètres carrés ou en mètres carrés.			
	22.9 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée pour exprimer l'aire d'une surface (mètre carré, centimètre carré, décimètre carré).			
	23. ESTIMER ET MESURER DES VOLUMES.			
	23.1 Comparer le volume d'un objet à un solide dont le volume est de 1 dm^3, de 1 cm^3 ou de 1 m^3.			
• mesurer de volume SI — cm^3 — dm^3 — m^3	23.2 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux dont le volume est d'à peu près 1 cm^3, 1 dm^3 ou 1 dm^3.			
	23.3 Estimer et trouver le volume d'un objet en utilisant des cubes-unités de 1 cm^3 ou de 1 dm^3.			
• estimation et vérification	23.4 Construire des solides dont le volume est de 1 dm^3 ou de 1 m^3.			
	23.5 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée (centimètre cube, décimètre cube, mètre cube) pour exprimer le volume d'un objet.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	24. ESTIMER ET MESURER DES ANGLES EN UNITÉS APPROPRIÉES.			
• mesure d'angles	24.1 Comparer la grandeur de deux angles.			
• unités de mesure d'angles: — quart de tour — degré	24.2 Estimer et mesurer la grandeur d'un angle en quarts de tour.			
	24.3 Utiliser le rapporteur pour mesurer la grandeur d'un angle en degrés.			
• estimation et vérification	24.4 Établir la correspondance entre degrés et quarts de tour.			
	25. UTILISER CORRECTEMENT LES SYMBOLES SI.			
• utilisation des symboles SI	25.1 Utiliser correctement les symboles « m^2 », « cm^2 » et « dm^2 ».			
	25.2 Utiliser correctement les symboles « cm^3 », « dm^3 » et « m^3 ».			
	25.3 Noter correctement les résultats d'une mesure en utilisant les symboles « mm », « cm », « m » et « km ».			
	26. RÉSOUDRE DES PROBLÈMES RELATIFS AUX UNITÉS DE LONGUEUR, D'AIRE ET DE VOLUME.			
	26.1 Calculer le périmètre d'un polygone (régulier ou irrégulier).			
• calcul — du périmètre — de l'aire — du volume	26.2 Calculer l'aire d'un polygone.			
	26.3 Calculer l'aire et le périmètre d'un carré et d'un rectangle, connaissant la longueur de leurs côtés.			
	26.4 Calculer le volume d'un solide simple.			
	26.5 Calculer approximativement la circonférence d'un cercle.			
	26.6 Élaborer et appliquer une démarche permettant de résoudre des problèmes relatifs à ces mesures.			
	27. RÉSOUDRE DES CAS SIMPLES DE PROBABILITÉ ET DE STATISTIQUE.			
• probabilités: cas simples	27.1 Résoudre des problèmes nécessitant la lecture de tableaux et de graphiques.			
• statistiques: — tableaux et graphiques — moyennes	27.2 Estimer et calculer la moyenne arithmétique d'un ensemble de données.			
	27.3 Reconnaître ou retrouver des applications de la moyenne dans des activités quotidiennes.			
	27.4 Estimer et vérifier expérimentalement certains cas de probabilité connus (intuitivement): exemple: — dés — pièces de monnaie — (face ou pile) — sacs de billes — choix de l'élève au hasard — etc.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	18. EFFECTUER LES TRANSFORMATIONS GÉOMÉTRIQUES QUI GARDENT INCHANGÉES LES DIMENSIONS DES FIGURES ET DÉCRIRE CES TRANSFORMATIONS:			
	18.1 Identifier et construire des axes de symétrie dans une figure ou entre deux figures.			
	18.2 Tracer l'image d'une figure obtenue par symétrie.			
	18.3 Tracer l'image d'une figure obtenue par translation.			
• isométries: — description — invariants — sortes ° symétries ° translations ° rotations	18.4 Tracer l'image d'une figure obtenue par rotation et exprimée en fraction de tour.			
	18.5 Décrire la transformation géométrique qui a amené le déplacement d'une figure.			
	18.6 Décrire les transformations géométriques qui ont amené le déplacement d'une figure.			
	18.7 Trouver, dans l'environnement, des exemples d'applications de symétries, de translations et de rotations.			
	18.8 Utiliser le plan cartésien pour décrire la position d'une image obtenue après une transformation géométrique d'une figure.			
	19. UTILISER CORRECTEMENT LES TERMES GÉOMÉTRIQUES JUGÉS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION.			
5. LES MESURES				
	20. ESTIMER ET MESURER LES DIMENSIONS DES OBJETS.			
• mesures de longueur SI: — kilomètre (km) — mètre (m) — décimètre (dm) — centimètre (cm) — millimètre (mm)	20.1 Estimer et mesurer des objets en millimètres.			
	20.2 Estimer et mesurer des objets en mètres et en fractions de mètre (ex.: 1,75 m).			
	20.3 Estimer et mesurer des objets en centimètres et en fraction de centimètre (ex.: 4,6 cm).			
• relations entre les unités	20.4 Choisir l'unité la plus appropriée (mètre, centimètre, millimètre) pour exprimer la longueur d'un objet (ou sa largeur, sa hauteur).			
• estimation et vérification	20.5 Utiliser adéquatement un instrument gradué pour trouver la longueur d'un objet (ou sa hauteur, sa largeur, son épaisseur).			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	21. ÉTABLIR LES RELATIONS EXISTANT ENTRE LES UNITÉS DE LONGUEUR SI.			
• relations entre les unités de longueur	21.1 Établir les relations existant entre mètre, centimètre et décimètre.			
	21.2 Établir la relation entre millimètre et centimètre.			
	21.3 Établir la relation entre mètre et kilomètre.			
	22. ESTIMER ET MESURER DES SURFACES.			
	22.1 Estimer et mesurer la surface de figures planes à l'aide de différentes grilles ou de carrés-unités.			
	22.2 Estimer et mesurer la surface d'un objet en décimètres carrés et mesurer cette surface par recouvrement.			
• unités non conventionnelles	22.3 Comparer différentes surfaces à une surface dont l'aire est de 1 cm^2 ou de 1 dm^2.			
• estimation et vérification	22.4 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux qui ont des faces d'à peu près 1 cm^2 ou 1 dm^2.			
• mesures de surface SI — dm^2 — cm^2 — m^2	22.5 Construire une surface de 1 m^2.			
	22.6 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux qui ont des faces dont l'aire est d'à peu près 1 m^2.			
	22.7 Comparer des surfaces à une surface dont l'aire est de 1 m^2.			
	22.8 Estimer et trouver l'aire de différentes surfaces en centimètres carrés en décimètres carrés ou en mètres carrés.			
	22.9 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée pour exprimer l'aire d'une surface (mètre carré, centimètre carré, décimètre carré).			
	23. ESTIMER ET MESURER DES VOLUMES.			
	23.1 Comparer le volume d'un objet à un solide dont le volume est de 1 dm^3, de 1 cm^3 ou de 1 m^3.			
• mesurer de volume SI — cm^3 — dm^3 — m^3	23.2 Identifier parmi plusieurs objets celui ou ceux dont le volume est d'à peu près 1 cm^3, 1 dm^3 ou 1 dm^3.			
	23.3 Estimer et trouver le volume d'un objet en utilisant des cubes-unités de 1 cm^3 ou de 1 dm^3.			
• estimation et vérification	23.4 Construire des solides dont le volume est de 1 dm^3 ou de 1 m^3.			
	23.5 Choisir l'unité de mesure la plus appropriée (centimètre cube, décimètre cube, mètre cube) pour exprimer le volume d'un objet.			

Contenu notionnel	Objectifs terminaux / Objectifs intermédiaires	degré suggéré 9	10	11
	24. ESTIMER ET MESURER DES ANGLES EN UNITÉS APPROPRIÉES.			
• mesure d'angles	24.1 Comparer la grandeur de deux angles.			
• unités de mesure d'angles: — quart de tour — degré	24.2 Estimer et mesurer la grandeur d'un angle en quarts de tour.			
	24.3 Utiliser le rapporteur pour mesurer la grandeur d'un angle en degrés.			
• estimation et vérification	24.4 Établir la correspondance entre degrés et quarts de tour.			
	25. UTILISER CORRECTEMENT LES SYMBOLES SI.			
• utilisation des symboles SI	25.1 Utiliser correctement les symboles « m^2 », « cm^2 » et « dm^2 ».			
	25.2 Utiliser correctement les symboles « cm^3 », « dm^3 » et « m^3 ».			
	25.3 Noter correctement les résultats d'une mesure en utilisant les symboles « mm », « cm », « m » et « km ».			
	26. RÉSOUDRE DES PROBLÈMES RELATIFS AUX UNITÉS DE LONGUEUR, D'AIRE ET DE VOLUME.			
	26.1 Calculer le périmètre d'un polygone (régulier ou irrégulier).			
• calcul — du périmètre — de l'aire — du volume	26.2 Calculer l'aire d'un polygone.			
	26.3 Calculer l'aire et le périmètre d'un carré et d'un rectangle, connaissant la longueur de leurs côtés.			
	26.4 Calculer le volume d'un solide simple.			
	26.5 Calculer approximativement la circonférence d'un cercle.			
	26.6 Élaborer et appliquer une démarche permettant de résoudre des problèmes relatifs à ces mesures.			
	27. RÉSOUDRE DES CAS SIMPLES DE PROBABILITÉ ET DE STATISTIQUE.			
• probabilités: cas simples	27.1 Résoudre des problèmes nécessitant la lecture de tableaux et de graphiques.			
• statistiques: — tableaux et graphiques — moyennes	27.2 Estimer et calculer la moyenne arithmétique d'un ensemble de données.			
	27.3 Reconnaître ou retrouver des applications de la moyenne dans des activités quotidiennes.			
	27.4 Estimer et vérifier expérimentalement certains cas de probabilité connus (intuitivement); exemple: — dés — pièces de monnaie — (face ou pile) — sacs de billes — choix de l'élève au hasard — etc.			

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO

9

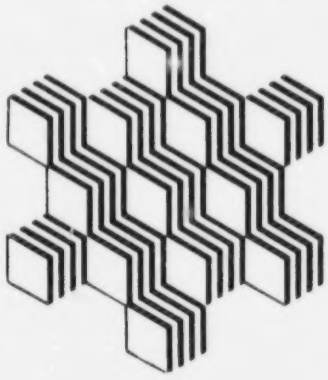
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-09

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action



Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04944-6

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN LECTURE 5

— LE PROJET DE LECTURE 5
— LE TEXTE 6
— L'ORGANISATION DE LA CLASSE 6
— LES STRATÉGIES DU LECTEUR 6

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE 7

— LE PROJET D'ÉCRITURE 7
— LE TEXTE 8

UTILITÉ DE LA GRILLE

À l'aide de la liste des objectifs des programmes d'études (français), des exercices écrits et oraux, des examens et des travaux de l'élève, il est possible de décrire le rendement de celui-ci en français.

Si une analyse plus poussée s'avère nécessaire, on peut utiliser une grille d'observation des apprentissages qui permettra de vérifier si les connaissances, les habiletés nécessaires pour acquérir une notion ou un comportement sont présentes chez l'enfant et aussi pour déceler les stratégies, les styles d'apprentissage propres à un élève. Les grilles [1] offertes ici contiennent des pistes d'observation pour des comportements spécifiques en lecture et en écriture.

1 Ces grilles sont tirées de documents produits par la Direction de l'évaluation pédagogique comme soutien à l'évaluation formative en français. L'édition de rodage de ces documents fut disponible à l'automne 1981 et la version intégrale le sera à l'hiver 1983.

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN LECTURE

L'enseignant qui veut décrire les difficultés d'un élève dans l'apprentissage de la lecture peut considérer deux ensembles de faits:

- les caractéristiques de la situation d'apprentissage au cours de laquelle l'élève éprouve habituellement des difficultés;
- les stratégies mises en œuvre par l'élève au cours d'une situation de lecture.

Pour décrire les caractéristiques de la situation d'apprentissage l'enseignant peut examiner:

- le projet de lecture: — la mise en situation
  — l'intention de lecture
  — la tâche de lecture
  — l'activité d'objectivation
- le texte à lire: — le sujet traité
  — la structure du texte
  — la formation linguistique
- l'organisation de la classe.

Voici une série de questions qui guideront l'enseignant dans l'examen d'une situation d'apprentissage. Cette liste n'est pas exhaustive et toute autre remarque de l'enseignant qui peut aider à la compréhension des difficultés d'un élève dans l'apprentissage de la lecture devrait faire partie des données recueillies par le biais de ces questions.

LE PROJET DE LECTURE

- **la mise en situation:**
  - l'activité de mise en situation a-t-elle suscité chez l'élève un intérêt pour le texte proposé?
  - lui a-t-elle permis d'anticiper le sens du texte?
  - s'il y avait dans le texte des mots peu familiers ou si le texte référait à des concepts nouveaux, y-a-t-il eu auparavant des explications susceptibles de faciliter la lecture?
- **l'intention de lecture:**
  - avec quelle intention l'élève devait-il lire le texte?
  - la lecture du texte venait-elle d'un besoin exprimé par un ou des élèves ou était-elle proposée par l'enseignant?
  - l'intention était-elle connue de l'élève?
  - était-elle acceptée par lui?
- **la tâche de lecture:**
  - quelle tâche était proposée à l'élève à partir de sa lecture:
    - faire un résumé
    - répondre à des questions
    - résoudre un problème
    - préparer un exposé
    - autre (décrire)
    - aucune
  - la tâche était-elle connue de l'élève avant de lire le texte?
  - en avait-il une compréhension suffisante?
  - la tâche avait-elle été expliquée clairement?
  - y avait-il des points de repère fournis à l'élève pour effectuer la tâche?
  - la tâche exigeait-elle:
    - de repérer ou de sélectionner des informations
    - de faire des liens entre des informations (comparaison, regroupement, etc.)
    - de faire des inférences
    - de porter un jugement
    - etc.
  - pour effectuer la tâche, l'élève devait-il lire:
    - en silence
    - à voix haute
    - d'abord en silence puis à voix haute
  - la tâche faisait-elle appel:
    - au raisonnement
    - aux connaissances du lecteur en rapport avec le sujet traité
    - à la créativité
    - à la dextérité manuelle
    - etc.
  - les questions posées à l'élève étaient-elles ouvertes (avec élaboration ou avec plusieurs réponses possibles) ou fermées (une seule réponse possible).
- **l'activité d'objectivation:**
  - l'élève a-t-il participé à l'activité d'objectivation?
  - s'est-il montré capable d'effectuer un retour sur son activité de lecture?
  - l'élève a-t-il pré-identifié en quoi sa lecture a été efficace et en quoi elle ne l'a pas été?

LE TEXTE

- **le sujet traité:**
  - le sujet traité dans le texte était-il familier?
  - l'élève avait-il déjà des connaissances en rapport avec ce sujet?
  - étaient-elles suffisantes pour comprendre le texte?
  - les concepts auxquels le texte référait et les concepts développés pour l'élève sont-ils identiques ou très différents les uns des autres?
- **la structure du texte:**
  - quelle était la longueur du texte?
  - y avait-il un titre et des sous-titres?
  - y avait-il une introduction où le sujet est annoncé?
  - y avait-il un résumé en conclusion?
  - y avait-il des illustrations ou des schémas?
  - le déroulement était-il logique? chronologique? fantaisiste?
- **la formulation linguistique:**
  - quel était le nombre moyen de mots par phrase?
  - y avait-il des écrans?
  - combien y avait-il de propositions par phrase?
  - les mots utilisés étaient-ils familiers à l'oral?
  - les mots utilisés étaient-ils familiers à l'écrit?
  - quelle proportion de mots
    - ont déjà été lus fréquemment?
    - n'ont pas été lus fréquemment mais contiennent des éléments familiers (groupes de lettres, syllabes)?
    - sont nouveaux et ne sont pas constitués d'éléments connus?
  - les mots utilisés sont-ils concrets ou abstraits?

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

- l'élève devait-il lire et effectuer la tâche seul, en équipe ou en groupe?
- l'élève pouvait-il profiter de l'aide de ses pairs?
- pouvait-il référer à des ressources matérielles (mots affichés en classe, dictionnaire, fichier, etc.)?
- a-t-il demandé l'aide de l'enseignant?
- ses questions portaient-elles sur la manière d'effectuer la tâche ou sur le texte?

LES STRATÉGIES DU LECTEUR

Pour observer la manière de lire d'un élève, l'enseignant peut apporter une attention particulière aux faits suivants et noter de plus, toute autre donnée observée en cours de lecture.

- **d'une manière générale:**
  - sa lecture est lente
  - il lit tous les mots ou seulement ceux qui lui semblent nécessaires pour effectuer la tâche
  - il lit un groupe de mots ou une phrase en silence avant de lire à voix haute
  - il bute souvent sur les mots
  - il fait de nombreuses erreurs en lisant.
- **s'il éprouve des difficultés à lire un mot:**
  - il saute ce mot et poursuit sa lecture sans y revenir
  - il saute ce mot et poursuit sa lecture pour y revenir ensuite
  - il cherche à lire ce mot avant de poursuivre sa lecture
  - pour trouver le sens de ce mot:
    - il recourt d'abord au contexte
    - il vérifie si le mot trouvé correspond au mot écrit
    - il recourt d'abord aux graphies
      - les graphies auxquels il recourt sont:
        - une lettre
        - un groupe de lettres connu
        - une syllabe
  - elles sont situées:
    - au début
    - au milieu
    - à la fin du mot
      - il vérifie si le mot trouvé a du sens dans le contexte.
- **s'il fait une erreur en lisant un mot:**
  - le mot lu a un sens proche du mot écrit
  - le mot lu a une ressemblance graphique avec le mot écrit
  - il s'aperçoit de son erreur
  - il revient sur le mot lu et s'y prend autrement.
- **s'il devait exécuter une tâche en rapport avec sa lecture et qu'il n'a pas donné les réponses attendues:**
  - il n'a rien répondu
  - il a répondu au hasard

— il a écrit textuellement une phrase ou une partie du texte sans faire de choix en fonction de la tâche ou de la question

— il a fourni une réponse qui n'a aucun rapport avec la tâche ou la question posée.

— il a répété systématiquement la même erreur

— il n'a exécuté qu'une partie de la tâche

— il a réécrit la question

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE

L'enseignant qui veut décrire les difficultés d'un élève dans l'apprentissage de l'écritue, peut examiner deux ensembles de faits:

- les caractéristiques de la situation d'apprentissage au cours de laquelle l'élève éprouve habituellement des difficultés, soit:
  - la mise en situation
  - l'intention d'écriture et l'interlocuteur
  - la tâche d'écriture et l'organisation de la classe
  - l'activité d'objectivation
- les caractéristiques du texte produit par l'élève en situation d'apprentissage.

NOTE: les questions formulées ici pourront aider l'enseignant à décrire les comportements de l'élève; elles ne sont cependant pas exhaustives et toute autre observation de l'enseignant pourra faire partie de l'ensemble des données recueillies.

LE PROJET D'ÉCRITURE

- **la mise en situation:**
  - a-t-elle motivé l'élève à produire un texte?
  - a-t-elle permis à l'élève de prévoir ce qu'il allait écrire?
  - l'élève connaissait-il clairement le projet d'écriture?
- **l'intention et l'interlocuteur:**
  - quelle était l'intention d'écriture?
  - qui était l'interlocuteur?
  - l'élève connaissait-il l'interlocuteur?
  - l'élève avait-il une connaissance suffisante du sujet qu'il devait traiter?
  - la rédaction du texte a-t-elle été suscitée par un besoin exprimé par un ou des élèves ou a-t-elle été proposée par l'enseignant?
- **la tâche d'écriture et l'organisation de la classe:**
  - y a-t-il eu un travail préalable à la rédaction proprement dite pour aider l'élève à élaborer le contenu de son texte?
  - le travail de préparation a-t-il été fait:
    - par l'élève seul
    - en sous-groupe
    - avec toute la classe
  - le travail de rédaction a-t-il été fait:
    - par l'élève seul
    - en sous-groupe
    - en grand groupe
  - la rédaction du texte faisait-elle appel:
    - à l'imagination
    - aux connaissances et à l'expérience
    - au raisonnement
  - l'élève a-t-il fait un premier texte brouillon?
  - si oui, y a-t-il apporté des modifications avant de faire la rédaction finale?
  - l'élève a-t-il demandé de l'aide en cours de rédaction?
  - l'élève a-t-il utilisé des ressources comme des ouvrages de référence, le dictionnaire, un cahier d'orthographe, etc.?
- **l'activité d'objectivation:**
  - l'élève a-t-il participé à l'activité d'objectivation?
  - s'est-il montré capable d'effectuer un retour sur son texte?

- a-t-il pu identifier en quoi son texte satisfait ou non aux exigences de la situation de communication?
- l'élève a-t-il reçu une rétroaction de l'interlocuteur ou d'un autre lecteur?
- si oui, en a-t-il tenu compte?
- a-t-il modifié son texte à la suite de l'activité d'objectivation?

LE TEXTE

- l'élève a-t-il choisi les informations pertinentes compte tenu de son intention d'écriture?
- les informations choisies tiennent-elles compte des besoins d'information de l'interlocuteur?
- comment l'élève a-t-il organisé ses informations?
- la construction de ses phrases est-elle plus proche de la syntaxe de l'oral que la syntaxe de l'écrit?
- l'élève a-t-il orthographié correctement les mots déjà appris?
- a-t-il présenté son texte d'une manière lisible?
- dans le cas où l'élève (surtout au premier cycle) a rédigé un texte difficilement lisible, qu'est-ce qui nuit le plus à la compréhension?
  - la calligraphie
  - l'orthographe
  - la structure des phrases (omissions des mots importants)
  - la ponctuation.

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO 10

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-10

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN MATHÉMATIQUE

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action

Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

Cette grille a été produite en collaboration avec Monsieur Jacques Heyneman, professeur agrégé à l'Université de Montréal.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04945-4

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN MATHÉMATIQUE

Toute la mathématique se ramène à la **découverte de relations** et de **structures** (modèles) de **transformation** touchant principalement des aspects quantitatifs, spatiaux et temporels. L'enfant est appelé à découvrir que la mathématique est une façon de penser et de traiter la réalité.

Ces **découvertes** se font généralement par une **action** (réelle ou intériorisée) **exercée sur des objets** (réels ou symbolisés).

Ce type d'action provoque des **modifications de l'objet** (transformations) qui doivent être:

- **observées** (activité d'assimilation et d'accommodation),
- **notées** (langage mathématique, symboles),
- **schématisées** (dessin, graphique),
- **communiquées** (socialisation).

Ces activités (action et observation des modifications de l'objet), notées, schématisées et communiquées sont à l'origine des **traces des actions** que l'on effectue et de **l'observation des modifications qui s'ensuivent** (réunir, comparer, déplacer, situer, regrouper, compter, séparer, ordonner, faire correspondre, etc.).

Dès qu'il s'agit d'évaluer le raisonnement logico-mathématique, l'éducateur se trouve confronté à un problème très concret:

COMMENT SAVOIR OÙ EN SONT LES ÉLÈVES DANS LEUR COMPRÉHENSION DE LA MATHÉMATIQUE EN PARTANT DE LA COMMUNICATION QU'ILS PEUVENT EN FAIRE?

Les limites de toute évaluation viennent de ce qu'elle s'opère à partir d'une communication verbale, écrite ou autre de l'élève. Mais, quelles que soient les limites inhérentes à la communication, l'évaluation se fera à partir de différentes sources: des exercices écrits et oraux, des épreuves de mathématique, des travaux à la maison, des examens, etc.

Voici une grille d'observation qui permet d'évaluer l'apprentissage de la pensée mathématique à partir des productions de l'élève.

OBSERVER CHEZ L'ÉLÈVE LES COMPORTEMENTS SUIVANTS:

1. Maîtrise le vocabulaire:

L'élève fait entre les mots et les notions le lien qui prouve sa compréhension des concepts sous-jacents.

2. Maîtrise la consigne:

- L'élève comprend la consigne.
- L'élève ne modifie pas la consigne en progressant dans son travail (exemple de modification: changer l'ordre croissant des nombres pairs pour l'ordre décroissant: 2, 4, 6, 8, 10; 10, 8, 6, etc...

3. Connaît le sens des opérations:

L'élève fait le lien entre les actions et les transformations à effectuer (exemple: additionner, c'est regrouper; fractionner, c'est diviser une unité).

4. Réussit le problème au niveau de l'action:

- L'élève sait classer des éléments qui ont la même propriété;
- L'élève sait regrouper des éléments.

5. Sait poser ses opérations:

L'élève sait comment écrire l'opération.

6. Réussit le problème à l'aide de la notation mathématique:

symboles conventionnels, relationnels: <, >, =, ≠, etc.;

symboles opératoires: +, -, ×, ÷, etc.

7. Réussit le problème à l'aide de schémas:

graphiques, illustrations, dessins.

8. Peut résoudre un problème (notation mathématique):

comportant une opération (ex.: 7 + 2 = ___);

comportant 2 ou plusieurs opérations
(ex.: retenue 27 + 9 = ___),
emprunt (ex.: 43 - 8 = ___).

9. Peut généraliser:

- L'élève peut adapter ses connaissances à des situations nouvelles;
- L'élève fait le lien entre les opérations et les situations problèmes.

10. Calcule avec rapidité:

L'élève peut faire les calculs demandés à l'intérieur des limites de temps suggérées (par l'éducateur, selon l'âge et le niveau).

11. Calcule avec précision:

L'élève peut appliquer les principales tables de multiplication et d'addition.

12. Réussit en présence d'un modèle:

si 8 + 6 = 14, 6 = 14 - 8

si 9 + 7 = 16, 7 = n - y

13. Réussit en l'absence d'un modèle:

si 9 + 7 = 16, 7 = x - y

DÉCISIONS:

Les décisions qu'on prendra devront s'appuyer sur une conception de la mathématique en tant que défi pour l'intelligence et non pour la mémoire. Il s'agit toujours de préciser une démarche pédagogique dont l'objectif est d'aider l'enfant à construire et maîtriser des concepts mathématiques, à découvrir des structures et à saisir la nature de la preuve en mathématique.

OBSERVER CHEZ L'ÉLÈVE LES COMPORTEMENTS SUIVANTS:

1. Maîtrise le vocabulaire.
2. Maîtrise la consigne.
3. Connaît le sens des opérations.
4. Réussit le problème au niveau de l'action
5. Sait poser ses opérations.
6. Réussit le problème à l'aide de la notation mathématique.
7. Réussit le problème à l'aide de schémas.
8. Peut résoudre un problème (notation mathématique).
9. Peut généraliser.
10. Calcule avec rapidité.
11. Calcule avec précision.
12. Réussit en présence d'un modèle.
13. Réussit en l'absence d'un modèle.

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO

11

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-11A

GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE

1re partie
Liste des comportements

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action

Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

La présente grille d'observation des comportements a été produite et validée dans le cadre d'une recherche effectuée à la Commission scolaire Jeune-Lorette. Les autrices en sont Mesdames Michèle Bourassa et Micheline Morin-Grenier.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04946-2

Dépôt légal – deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

La Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux est un outil permettant de décrire de façon détaillée l'agir d'un élève. Elle comprend deux éléments: **une liste de comportements** susceptibles d'être observés chez un élève et **des tableaux d'analyse** qui regroupent ces comportements en sept traits relatifs au développement et à l'apprentissage. Ce regroupement permet d'obtenir un portrait de l'élève qui facilite la compréhension de son processus d'apprentissage et d'adaptation. Surtout, il sert d'appui à l'action de l'enseignant qui veut favoriser la modification de certains comportements chez un élève.

Consignes générales pour l'utilisation de la liste des comportements

La liste comprend 112 énoncés entrecoupés de 25 phrases non numérotées. Ces phrases donnent le contexte dans lequel peuvent apparaître les comportements indiqués dans les énoncés qui les suivent.

À chaque énoncé, vous devez estimer la fréquence d'apparition du comportement. Vous inscrivez ensuite votre estimation sur la feuille-réponse qui accompagne le présent document en vous basant sur la légende suivante:

A- jamais B- rarement C- quelquefois D- souvent E- très souvent

Exemple – Énoncé 1:
Lors d'explications données à l'ensemble des élèves, vous avez observé que l'élève tournait quelquefois les yeux vers la direction appropriée. Vous inscrivez alors C dans la case 1 de la feuille-réponse.

Pour obtenir une description fidèle de l'agir de l'élève, il est important que la réponse donnée à chacun des énoncés s'appuie sur une **observation** du comportement décrit. La connaissance que vous possédez de l'élève depuis son arrivée dans votre classe vous permettra certainement de répondre rapidement à plusieurs des énoncés. Cependant, dans certaines situations, il est possible que vous manquiez d'information sur les réactions de l'élève; prenez alors le temps nécessaire pour observer l'élève dans ces situations, puis répondez aux énoncés laissés en suspens.

Il vous est recommandé de ne pas remplir la liste des comportements en une seule fois et d'échelonner votre travail sur plusieurs jours.

LISTE DES COMPORTEMENTS OBSERVABLES

L'enseignant donne des explications à l'ensemble des élèves.

1. L'élève tourne les yeux vers la direction appropriée (vers l'enseignant ou vers la tâche).
2. L'élève émet des bruits.
3. L'élève reste à sa place.
4. L'élève parle aux autres élèves.
5. L'élève lance des objets.
6. L'élève interrompt l'enseignant en intervenant en dehors du sujet.

L'enseignant donne des instructions au sujet d'un travail que l'élève aura à réaliser individuellement.

7. L'élève suit les consignes.
8. L'élève s'informe auprès des autres sur les consignes données par l'enseignant.
9. L'enseignant doit répéter les instructions spécialement pour l'élève.

Pendant l'exécution d'un travail individuel:

10. L'élève reste à sa place.
11. L'élève dérange les autres en émettant des bruits, ou en se promenant dans la classe, ou en parlant aux autres.
12. L'élève regarde sa tâche.
13. L'élève travaille sans s'interrompre.

Les élèves font une activité d'expression libre (bricolage, jeux, etc.).

14. L'élève réalise une production.
15. L'élève dérange les autres (par exemple, il crie, court, lance des objets).
16. L'élève reste à sa place sans rien faire.

L'élève a lu un texte (correspondant à ses habiletés). Après cette lecture, l'enseignant lui pose des questions dont les réponses font appel au contenu du texte.

17. L'élève répond aux questions.
18. L'élève donne des réponses qui n'ont pas de relation avec le texte.
19. L'élève donne des réponses dans lesquelles il manque des éléments essentiels.

L'enseignant lit à voix haute un texte (histoire, exposé) aux élèves, texte qu'il juge être à la portée de l'élève. Il constate pendant la lecture que l'élève est attentif. Par la suite, il interroge l'élève sur différents éléments contenus dans le texte.

20. L'élève répond aux questions.
21. L'élève donne des réponses qui n'ont pas de relation avec le texte.
22. L'élève donne des réponses dans lesquelles il manque des éléments essentiels.

Les élèves travaillent individuellement à une série d'exercices. Le travail peut être réalisé par les élèves à l'intérieur du délai prévu.

23. L'élève commence son travail seul, sans que l'enseignant ait besoin de lui rappeler de se mettre au travail.
24. L'élève arrête de travailler si l'enseignant ne lui rappelle pas de poursuivre son travail.
25. L'élève termine son travail.
26. L'élève termine son travail avant le délai prévu.
27. L'élève termine son travail après le délai prévu.

Vous vous rendez compte que l'élève fait face à une difficulté.

28. L'élève trouve par lui-même la solution à la difficulté rencontrée.
29. L'élève répond au hasard (incapable de justifier sa réponse).
30. L'élève demande de l'aide à l'enseignant.
31. L'élève demande de l'aide aux autres élèves.
32. L'élève pleure.
33. L'élève bougonne (ou se plaint, grogne, boude).
34. L'élève arrête de travailler.

Au début de l'heure d'arts plastiques, l'enseignant présente aux élèves un nouveau matériel de bricolage (papier mâché, émaux) et leur explique comment l'utiliser. Par la suite, les élèves utilisent ce matériel.

35. L'élève suit la technique expliquée tout en réalisant un produit fini.
36. L'élève manipule le matériel sans aucune méthode et ne réalise pas de produit fini.

L'élève a des comportements que l'enseignant juge inacceptables. L'enseignant lui manifeste verbalement son désaccord et en discute avec lui.

37. L'élève admet verbalement avoir eu le comportement que l'enseignant lui reproche.
38. L'élève se tait, baisse la tête, rougit, pleure.
39. L'élève insulte, frappe ou bouscule des objets, bougonne.
40. L'élève verbalise: il ne s'attendait pas à votre remarque (surpris, étonné).

L'enseignant discute avec l'élève de certains de ses comportements qu'il juge inacceptables.

41. L'élève rejette la faute sur les autres.
42. L'élève rejette la faute sur les circonstances.
43. L'élève se décrit en employant des termes tels que « idiot », « mauvais », « pas capable ».
44. L'élève demande des précisions sur ce qu'on attend de lui.
45. L'élève propose des solutions.

L'enseignant est satisfait du travail que l'élève vient de réaliser. Il lui manifeste verbalement sa satisfaction.

46. L'élève accepte la remarque de l'enseignant en disant merci, en souriant ou en disant quelque chose comme: « Je suis content que tu aimes mon travail. »
47. L'élève rougit.
48. L'élève refuse la remarque de l'enseignant: « C'est pas vrai, c'est pas beau. »

Pendant la séance d'activités libres, les élèves font du bricolage, de la peinture, de la musique ou toute autre activité qu'ils ont le goût de faire.

49. L'élève choisit lui-même son activité.
50. L'élève fait la même activité que son voisin ou ami(e).
51. L'élève ne fait rien.
52. L'élève passe d'une activité à l'autre.
53. L'élève refuse les activités qui lui sont proposées.

L'enseignant explique une nouvelle notion de français ou de mathématique. Afin de permettre aux élèves de la comprendre, il leur donne une série d'exercices à faire individuellement.

54. L'élève entreprend sa tâche immédiatement.
55. L'élève fait des réflexions du genre: « Je ne suis pas capable », « Je n'y arriverai pas. »
56. L'élève copie le travail des autres.

Vous êtes attentif(ve) aux comportements par lesquels l'élève exprime ses sentiments.

57. L'élève pleure.
58. L'élève rit.
59. L'élève se fâche.

L'élève réalise une tâche qu'il aime. L'enseignant lui demande d'entreprendre un autre travail.

60. L'élève met de côté la tâche qu'il aime pour entreprendre la nouvelle tâche.
61. L'élève rouspète, réplique.
62. L'élève boude.
63. L'élève cherche constamment à revenir à son ancienne tâche.

Vous observez l'élève dans les situations suivantes: il doit attendre son tour pour s'exprimer, pour faire corriger ses travaux, pour avoir un matériel qu'un autre utilise, etc.

64. L'élève attend son tour.
65. L'élève bouscule les autres.
66. L'élève coupe la parole à la personne qui parle.

Les élèves réalisent une tâche en équipe; ils parlent entre eux. L'enseignant doit donner une information à l'ensemble des élèves et il demande le silence.

67. L'élève cesse immédiatement l'activité en cours.
68. Même après plusieurs avertissements, l'élève continue son activité.

L'élève formule une demande à l'enseignant et ce dernier refuse.

69. L'élève rouspète.
70. L'élève boude.
71. L'élève pleure.
72. L'élève insiste.

L'enseignant fait régulièrement des exercices de détente avec les élèves.

73. L'élève reste immobile.
74. L'élève a les bras et les jambes raides.
75. Le visage et les yeux de l'élève sont crispés.
76. L'élève rit de façon incontrôlée, bouge constamment.

Vous observez l'élève en période d'examen.

77. Le rendement de l'élève aux épreuves correspond à sa performance habituelle.
78. L'élève dit des phrases telles que: « Je ne réussirai pas », « C'est trop difficile. »
79. L'élève bouge beaucoup.

L'élève a vécu des situations qui habituellement provoquent de la tension ou de l'excitation: chicane entre deux élèves, échec scolaire, remarques négatives faites à son endroit, fête, préparation d'une sortie à l'extérieur, etc.

80. L'élève entreprend son travail longtemps après les autres.
81. L'élève parle continuellement de l'événement.
82. L'élève ne tient pas en place.

L'élève fait une présentation orale devant les élèves de la classe.

83. L'élève bégaie.
84. L'élève s'exprime avec un débit très rapide.
85. L'élève ne dit que quelques phrases et omet des éléments essentiels dans sa présentation.

Au moment de causeries ou d'activités au cours desquelles les élèves peuvent s'exprimer sur ce qu'ils vivent en classe ou à l'extérieur de la classe.

86. L'élève pose des questions sur ce que les autres élèves expriment.
87. L'élève raconte des événements qui le concernent.
88. L'élève ridiculise les autres.
89. L'élève porte des jugements favorables sur ce que les autres expriment.

Vous observez l'élève dans différentes situations de groupe: jeux, tâches scolaires.

90. L'élève joue avec d'autres élèves.
91. Dans un travail d'équipe, l'élève coopère avec les autres (dit ses opinions, prend en charge certaines tâches).
92. L'élève travaille ou joue avec un seul élève.
93. L'élève se chicane avec les autres.
94. Des élèves le choisissent pour jouer avec eux.
95. Des élèves le choisissent pour travailler avec eux.
96. Des élèves le ridiculisent, lui crient des noms, lui font des mauvais coups.
97. L'élève prend l'initiative d'entrer en contact avec d'autres élèves.
98. L'élève passe sa récréation seul.
99. D'autres élèves prennent l'initiative d'un contact avec lui.
100. L'élève se plaint des autres.
101. Les autres élèves de la classe se plaignent de l'élève.
102. L'élève dirige des jeux.
103. Les autres acceptent volontiers les opinions de l'élève.
104. Les autres acceptent que l'elève dirige les jeux.
105. L'élève aide spontanément un autre élève.
106. L'élève se laisse aider par un autre.
107. L'élève refuse des demandes des autres.
108. L'élève se défend quand un autre l'attaque.
109. L'élève regarde dans les yeux la personne qui lui parle.
110. L'élève regarde dans les yeux la personne à qui il parle.
111. L'élève se laisse toucher par les autres.
112. L'élève touche les autres.

Légende

a: jamais
b: rarement
c: quelquefois
d: souvent
e: très souvent

Nom de l'élève: _____

FEUILLE-RÉPONSE

1. ( )
2. ( )
3. ( )
4. ( )
5. ( )
6. ( )
7. ( )
8. ( )
9. ( )
10. ( )
11. ( )
12. ( )
13. ( )
14. ( )
15. ( )
16. ( )
17. ( )
18. ( )
19. ( )
20. ( )
21. ( )
22. ( )
23. ( )
24. ( )
25. ( )
26. ( )
27. ( )
28. ( )
29. ( )
30. ( )
31. ( )
32. ( )
33. ( )
34. ( )
35. ( )
36. ( )
37. ( )
38. ( )
39. ( )
40. ( )
41. ( )
42. ( )
43. ( )
44. ( )
45. ( )
46. ( )
47. ( )
48. ( )
49. ( )
50. ( )
51. ( )
52. ( )
53. ( )
54. ( )
55. ( )
56. ( )
57. ( )
58. ( )
59. ( )
60. ( )
61. ( )
62. ( )
63. ( )
64. ( )
65. ( )
66. ( )
67. ( )
68. ( )
69. ( )
70. ( )
71. ( )
72. ( )
73. ( )
74. ( )
75. ( )
76. ( )
77. ( )
78. ( )
79. ( )
80. ( )
81. ( )
82. ( )
83. ( )
84. ( )
85. ( )
86. ( )
87. ( )
88. ( )
89. ( )
90. ( )
91. ( )
92. ( )
93. ( )
94. ( )
95. ( )
96. ( )
97. ( )
98. ( )
99. ( )
100. ( )
101. ( )
102. ( )
103. ( )
104. ( )
105. ( )
106. ( )
107. ( )
108. ( )
109. ( )
110. ( )
111. ( )
112. ( )

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO 12

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-11B

GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PERSONNELS ET SOCIAUX DE L'ÉLÈVE

2e partie
Tableaux d'analyse

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action

Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04947-0

Dépôt légal – deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

ANALYSE DES OBSERVATIONS 3

SIGNIFICATION DES COMPORTEMENTS PAR RAPPORT AUX TRAITS 3

CARACTÉRISTIQUES DES TABLEAUX 4

CONSIGNES POUR UTILISER LES TABLEAUX D'ANALYSE 4

TABLEAUX

1a Sélection de l'Information 7
1b Sélection de l'Information (suite) 8

2 Rétention de l'Information 9

3a Planification et méthode de travail 10
3b Planification et méthode de travail (suite) 11

4a Affirmation de soi 12
4b Affirmation de soi (suite) 13
4c Affirmation de soi (suite) 14

5a Contrôle de soi 15
5b Contrôle de soi (suite) 16
5c Contrôle de soi (suite) 17

6 Relaxation et détente 18

7a Intégration sociale 19
7b Intégration sociale (suite) 20

ANALYSE DES OBSERVATIONS

Les tableaux d'analyse ci-inclus ont été conçus pour fournir rapidement un portrait significatif d'un élève. On les utilisera après que l'enseignant aura rempli la feuille-réponse jointe à la liste des comportements. Chaque tableau regroupe les énoncés relatifs à un des sept traits retenus comme composantes importantes du processus d'apprentissage et d'adaptation d'un enfant.

Les trois premiers traits regroupent des comportements relatifs au développement cognitif de l'enfant.

La sélection de l'information regroupe les comportements de l'élève qui sont de l'ordre de l'attention et de la concentration; ils renseignent sur la façon dont l'élève reçoit et rejette l'information provenant de l'extérieur.

La rétention de l'information regroupe les comportements relatifs à la mémoire; ils fournissent des indices sur ce que l'élève retient de l'information transmise.

La planification et la méthode de travail regroupent les comportements relatifs à la façon dont l'élève organise son travail ou ses activités.

Les quatre autres traits regroupent les comportements relatifs au développement affectif et social de l'enfant.

L'affirmation de soi regroupe les comportements relatifs à l'expression du vécu, des émotions, des pensées; il ne s'agit pas ici de comportements passifs tels que pleurer (comme première réaction à la perte d'un objet, par exemple). **Dans ce trait, on ne fait pas la distinction entre les comportements d'affirmation de soi qui sont acceptés socialement et ceux qui ne le sont pas.** Ainsi, des comportements tels que demander de l'aide à l'enseignant ou prendre la place d'un pair en le bousculant sont tous deux des comportements d'affirmation de soi. La distinction sera faite au moment de l'interprétation des données et du choix des interventions.

Le contrôle de soi regroupe les comportements relatifs à la maîtrise de ses réactions et de l'expression de ses sentiments et de ses pensées.

Les traits « affirmation de soi » et « contrôle de soi » sont difficilement dissociables, car ils sont complémentaires. L'information recueillie sur le contrôle de soi apporte un éclairage sur la façon dont l'élève s'affirme, tandis que l'information recueillie sur l'affirmation de soi fournit des indices sur la façon dont l'élève exerce son contrôle sur lui-même. Cette information permet entre autres de reconnaître les cas ou le contrôle est trop restrictif.

La relaxation et la détente

Comportements indiquant l'habileté de l'élève à relâcher un état de tension musculaire ou autre.

L'intégration sociale

Comportements qui témoignent d'une acceptation des autres par l'élève et de l'élève par les autres.

Ces sept traits ont tous leur importance dans la grille d'analyse, car chacun apporte une information complémentaire des autres, l'ensemble permettant d'établir un bilan comportemental. Cependant, il est possible, compte tenu des besoins particuliers d'un élève, d'analyser soit un seul trait, soit l'ensemble des traits appartenant à un même champ, cognitif ou socio-affectif.

SIGNIFICATION DES COMPORTEMENTS PAR RAPPORT AUX TRAITS

À l'intérieur des tableaux d'analyse, les comportements sont classés selon le sens de l'information qu'ils donnent.

1. Certains comportements sont en relation directe avec le trait

Ces comportements ont avantage à être **développés** chez un élève qui ne les a jamais, les a rarement ou quelquefois, et il n'y a pas à intervenir d'une manière spéciale lorsqu'un élève les produit souvent ou très souvent, car il s'agit simplement de comportements relatifs au trait indiqué. Selon l'estimation que l'on fera de sa fréquence, le comportement sera classé soit dans la colonne **Comportements à développer,** soit dans la colonne **Comportements sur lesquels on n'a pas à intervenir.** C'est le cas, par exemple, pour le comportement qui consiste à regarder l'enseignant quand il donne des explications, comportement qui est en relation directe avec la « sélection de l'information ».

Il existe cependant quelques exceptions. Certains comportements en relation directe avec le trait deviennent à modifier s'ils se produisent rarement ou très souvent alors qu'ils sont appropriés seulement s'ils ne se produisent que quelquefois. Par exemple, on peut s'attendre à ce qu'un élève manifeste quelquefois ses émotions par des pleurs, mais, si à la moindre contrariété il utilise ce moyen, on peut souhaiter que ce comportement diminue.

2. *Certains comportements sont en relation d'opposition avec le trait*

On a avantage à ce que la fréquence de ces comportements soit **diminuée** chez un élève qui les a quelquefois, souvent ou très souvent; il n'y a pas d'action spéciale à entreprendre lorsqu'un élève ne les a que rarement ou ne les a jamais. Alors, selon leur fréquence, ces comportements seront classés soit dans la colonne **Comportements dont la fréquence doit être diminuée,** soit dans la colonne **Comportements sur lesquels on n'a pas à intervenir.** Par exemple, le comportement qui consiste à regarder par la fenêtre pendant que l'enseignant donne des explications est en relation d'opposition avec la « sélection de l'information ».

3. Certains comportements sont en relation directe avec le trait mais en relation dbpposition avec les valeurs de la société

Il s'agit d'un groupe de onze comportements relatifs à l'affirmation de soi mais en opposition avec le contrôle de soi. Le troisième tableau illustrant l'« affirmation de soi » les regroupe et on y indique qu'ils sont des formes d'affirmation de soi, bien que socialement ils soient peu acceptables ou ne le soient pas du tout. C'est le tableau « Contrôle de soi » qui, à partir des énoncés qui y sont traités, peut servir de base au plan d'intervention, étant donné qu'on y indique qu'à fréquence faible ces comportements peuvent être jugés acceptables, alors que si leur fréquence est élevée, il est souhaitable de la faire diminuer. Par exemple, le comportement qui consiste à frapper ou à bousculer des objets est une forme d'affirmation de soi, mais il est incompatible avec un bon contrôle de soi.

CARACTÉRISTIQUES DES TABLEAUX

Le nombre des énoncés varie d'un trait à l'autre. Pour certains traits, par exemple l'affirmation de soi, le nombre d'énoncés étant plus grand, il faut les traiter sur trois tableaux différents (4A, 4B, 4C).

À gauche des tableaux sont inscrits les numéros des énoncés relatifs au trait étudié. Il est à noter que les numéros se suivent, mais qu'il y a des omissions, car tous les énoncés qui se suivent n'ont pas nécessairement de signification pour le même trait.

Par ailleurs, certains énoncés sont traités dans plus d'un tableau, car ils peuvent aider à saisir des significations différentes d'un même comportement; par exemple, le fait que l'élève tourne souvent les yeux vers la direction appropriée nous informe sur le contrôle qu'il a de lui-même et aussi sur sa capacité de sélectionner l'information.

La fréquence d'apparition des comportements n'a pas la même signification pour chaque énoncé; par exemple, la fréquence « rarement » (b) n'a pas le même sens à l'énoncé 30 et à l'énoncé 41: dans le premier cas, on peut souhaiter, dans le cadre d'une meilleure planification du travail, que l'élève demande plus souvent de l'aide, alors qu'à l'énoncé 41 on peut accepter que l'élève rejette rarement la faute sur les autres et ne pas prévoir intervenir à propos de ce comportement. C'est pourquoi, selon les énoncés, les cases prévues pour l'indication de la fréquence ne se trouvent pas dans les mêmes colonnes.

CONSIGNES POUR UTILISER LES TABLEAUX D'ANALYSE

La première opération consiste à reporter l'information contenue sur la feuille-réponse dans les cases appropriées des tableaux d'analyse. Voici un exemple à propos du trait « Sélection de l'information ».

TABLEAU : SÉLECTION DE L'INFORMATION

FEUILLE – RÉPONSE

1. (b)
2. (a)
3. (e)
4. (b)

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
1	( )	●	( )		( )	( )					
3	( )	( )	( )		( )	●					
4							( )	●	( )	( )	( )

Énoncé 1· Sur la feuille-réponse, on voit la lettre b, cela indiquant que **rarement** l'élève tourne les yeux vers la direction appropriée; il faut donc noircir la case qui se trouve sous la lettre b.

Énoncé 2· Cet énoncé n'as pas sa place dans ce tableau parce qu'il n'est pas significatif pour le trait qu'on étudie.

Énoncé 3· Fréquence e; on noircit la case sous e.

Énoncé 4· Fréquence b: on noircit la case sous b.

L'étape du report des données d'une feuille-réponse sur les tableaux d'analyse prend tout au plus quinze minutes. Cette étape permet d'obtenir un portrait significatif des traits observés chez un élève.

La deuxième étape est celle de l'interprétation. Les tableaux constituent un excellent soutien pour cette étape. On pourra en effet y distinguer les comportements que l'on aurait avantage à voir développer, ceux pour lesquels il n'y a aucune intervention particulière à planifier et ceux dont la fréquence devrait être diminuée.

Parmi les comportements «à développer» et ceux «dont la fréquence doit être diminuée» on devra établir des priorités afin d'élaborer un plan d'action réaliste. Ce choix dépendra du jugement des éducateurs concernés et pourra être éclairé par les trois facteurs suivants: **l'importance des conséquences** des comportements sur le développement de l'élève ou sur son entourage; **la fréquence d'apparition** des comportements (plus la fréquence observée s'éloigne de la fréquence recherchée plus on doit penser à intervenir) et **le degré de concentration** des comportements déviants dans un trait.

L'enseignant a dans cette démarche d'observation et d'analyse des comportements un rôle de première importance, il pourra cependant au besoin être aidé par d'autres éducateurs, par exemple, par un psychologue scolaire.

La présente grille, comme les autres instruments de la série «Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés» doit favoriser une approche positive de l'élève. Il faut savoir reconnaître l'existence chez un élève de comportements que l'on désire qu'il ait, même lorsque ceux-ci se présentent à une fréquence peu élevée.

Les observations faites à l'aide de la Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux peuvent alimenter la démarche proposée dans les tableaux de description et d'analyse d'une situation (Cahier de travail de la présente série). Certains des comportements observés pourront alors être éclairés par une analyse plus détaillée des éléments circonstanciels qui les accompagnent et des conséquences découlant de ces éléments.

TABLEAU 1a: SÉLECTION DE L'INFORMATION

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
1	( )	( )	( )		( )	( )					
3	( )	( )	( )		( )	( )					
4							( )	( )	( )	( )	( )
5							( )	( )	( )	( )	( )
6							( )	( )	( )	( )	( )
7	( )	( )	( )		( )	( )					
9							( )	( )	( )	( )	( )
10	( )	( )	( )		( )	( )					
11							( )	( )	( )	( )	( )
12	( )	( )	( )		( )	( )					
13	( )	( )	( )		( )	( )					
14	( )	( )	( )		( )	( )					
15							( )	( )	( )	( )	( )
16							( )	( )	( )	( )	( )
17	( )	( )	( )		( )	( )					
18							( )	( )	( )	( )	( )
20	( )	( )	( )		( )	( )					
21							( )	( )	( )	( )	( )
23	( )	( )	( )		( )	( )					

(Explications au groupe) L'élève tourne les yeux vers la direction appropriée.

(Explications au groupe) L'élève reste assis à sa place.

(Explications au groupe) L'élève parle aux autres élèves.

(Explications au groupe) L'élève lance des objets.

(Explications au groupe) L'élève interrompt l'enseignant, intervient en dehors du sujet.

(Instructions pour travail individuel) L'élève suit les consignes.

(Instructions pour travail individuel) L'enseignant répète les instructions spécialement pour l'élève.

(Travail individuel) L'élève reste à sa place.

(Travail individuel) L'élève dérange en faisant des bruits, en se promenant ou en parlant.

(Travail individuel) L'élève regarde sa tâche.

(Travail individuel) L'élève travaille sans s'interrompre.

(Activité libre) L'élève réalise une production.

(Activité libre) L'élève dérange les autres (cris, course, etc.).

(Activité libre) L'élève reste à sa place, ne fait rien.

(L'élève lit, puis l'enseignant l'interroge.) L'élève répond aux questions.

(L'élève lit, puis l'enseignant l'interroge.) Les réponses données ne sont pas en relation avec le texte.

(L'enseignant lit, puis interroge l'élève.) L'élève répond aux questions.

(L'enseignant lit, puis interroge l'élève.) Les réponses données ne sont pas en relation avec le texte.

(Travail individuel) L'élève commence son travail sans que l'enseignant n'ait à le lui rappeler.

TABLEAU 1b: SÉLECTION DE L'INFORMATION (suite)

Comportements	A développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
26	( )	( )	( )		( )	( )					
28	( )	( )	( )		( )	( )					
35	( )	( )	( )		( )	( )					
54	( )	( )	( )		( )	( )					
60	( )	( )	( )		( )	( )					
67	( )	( )	( )		( )	( )					

(Travail individuel) L'élève termine son travail avant le délai prévu.

(Face à une difficulté) L'élève trouve par lui-même la solution.

(Nouveau matériel de bricolage) L'élève suit la technique, réalise un produit fini.

(Travail individuel après nouvelle notion) L'élève entreprend sa tâche immédiatement.

(Changement d'activité) L'élève entreprend aussitôt la nouvelle tâche.

(L'enseignant s'adresse aux élèves.) L'élève cesse immédiatement l'activité en cours.

Comportements à modifier: _____

_____

_____

TABLEAU 2: RÉTENTION DE L'INFORMATION

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
7	( )	( )	( )		( )	( )					
8							( )	( )	( )	( )	( )
9							( )	( )	( )	( )	( )
17	( )	( )	( )		( )	( )					
18							( )	( )	( )	( )	( )
19							( )	( )	( )	( )	( )
20	( )	( )	( )		( )	( )					
21							( )	( )	( )	( )	( )
22							( )	( )	( )	( )	( )
23	( )	( )	( )		( )	( )					
28	( )	( )	( )		( )	( )					
35	( )	( )	( )		( )	( )					
36							( )	( )	( )	( )	( )
54	( )	( )	( )		( )	( )					

(Instructions pour travail individuel) L'élève suit les consignes.

(Instructions pour travail individuel) L'élève s'informe auprès des autres des consignes.

(Instructions pour travail individuel) L'enseignant répète les instructions spécialement pour l'élève.

(L'élève lit, puis l'enseignant l'interroge.) L'élève répond aux questions.

(L'élève lit, puis l'enseignant l'interroge.) Les réponses données ne sont pas en relation avec le texte.

(L'élève lit, puis l'enseignant l'interroge.) L'élève répond mais omet des éléments essentiels.

(L'enseignant lit, puis interroge l'élève.) L'élève répond aux questions.

(L'enseignant lit, puis interroge l'élève.) Les réponses données ne sont pas en relation avec le texte.

(L'enseignant lit, puis interroge l'élève.) L'élève répond mais omet des éléments essentiels.

(Travail individuel) L'élève commence son travail sans que l'enseignant n'ait à le lui rappeller.

(Face à une difficulté) L'élève trouve par lui-même la solution.

(Nouveau matériel de bricolage) L'élève suit la technique, réalise un produit fini.

(Nouveau matériel de bricolage) L'élève n'utilise pas de méthode, ne réalise pas de produit fini.

(Travail individuel après nouvelle notion) L'élève entreprend sa tâche immédiatement.

Comportements à modifier: _____

_____

TABLEAU 3a: PLANIFICATION ET MÉTHODE DE TRAVAIL

Comportements:	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
1	( )	( )	( )		( )	( )					
7	( )	( )	( )		( )	( )					
10	( )	( )	( )		( )	( )					
11							( )	( )	( )	( )	( )
12	( )	( )	( )		( )	( )					
13	( )	( )	( )		( )	( )					
14	( )	( )	( )		( )	( )					
15							( )	( )	( )	( )	( )
16							( )	( )	( )	( )	( )
23	( )	( )	( )		( )	( )					
24							( )	( )	( )	( )	( )
25	( )	( )	( )		( )	( )					
26	( )	( )	( )		( )	( )					
27							( )	( )	( )	( )	( )
28	( )	( )	( )		( )	( )					
29							( )	( )	( )	( )	( )
30	( )	( )	( )		( )	( )					
31	( )	( )	( )		( )	( )					
35	( )	( )	( )		( )	( )					
50							( )	( )	( )	( )	( )
51							( )	( )	( )	( )	( )
52							( )	( )	( )	( )	( )

(Explications au groupe) L'élève tourne les yeux vers la direction appropriée.

(Instructions pour travail individuel) L'élève suit les consignes.

(Travail individuel) L'élève reste à sa place.

(Travail individuel) L'élève dérange en faisant des bruits, en se promenant ou en parlant.

(Travail individuel) L'élève regarde sa tâche.

(Travail individuel) L'élève travaille sans s'interrompre.

(Activité libre) L'élève réalise une production.

(Activité libre) L'élève dérange les autres (cris, course, etc.).

(Activité libre) L'élève reste à sa place, ne fait rien.

(Travail individuel) L'élève commence son travail sans que l'enseignant n'ait à le lui rappeller.

(Travail individuel) L'élève cesse de travailler si l'enseignant ne le lui rappelle pas.

(Travail individuel) L'élève termine son travail.

(Travail individuel) L'élève termine son travail avant le délai prévu.

(Travail individuel) L'élève termine son travail après le délai prévu.

(Face à une difficulté) L'élève trouve par lui-même la solution.

(Face à une difficulté) L'élève répond au hasard.

(Face à une difficulté) L'élève demande l'aide de l'enseignant.

(Face à une difficulté) L'élève demande l'aide des autres élèves.

(Nouveau matériel de bricolage) L'élève suit la technique, réalise un produit fini.

(Activité libre) L'élève fait la même activité que son voisin.

(Activité libre) L'élève ne fait rien.

(Activité libre) L'élève passe d'une activité à l'autre.

TABLEAU 3b: PLANIFICATION ET MÉTHODE DE TRAVAIL (suite)

Comportements:	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
54	( )	( )	( )		( )	( )					
56							( )	( )	( )	( )	( )
60	( )	( )	( )		( )	( )					
91	( )	( )	( )		( )	( )					

(Travail individuel après nouvelle notion) L'élève entreprend sa tâche immédiatement.

(Travail individuel après nouvelle notion) L'élève copie le travail des autres.

(Changement d'activité) L'élève entreprend sa tâche immédiatement.

(Situation de groupe) L'élève coopère avec les autres dans un travail d'équipe.

Comportements à modifier: _____

_____

_____

TABLEAU 4a: AFFIRMATION DE SOI

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
30	( )	( )	( )		( )	( )					
31	( )	( )	( )		( )	( )					
32							( )	( )	( )	( )	( )
33							( )	( )	( )	( )	( )
34							( )	( )	( )	( )	( )
37	( )	( )	( )		( )	( )					
38							( )	( )	( )	( )	( )
40	( )	( )	( )		( )	( )					
41							( )	( )	( )	( )	( )
42							( )	( )	( )	( )	( )
43							( )	( )	( )	( )	( )
44	( )	( )	( )		( )	( )					
45	( )	( )	( )		( )	( )					
46	( )	( )	( )		( )	( )					
47							( )	( )	( )	( )	( )
49	( )	( )	( )		( )	( )					
50							( )	( )	( )	( )	( )
51							( )	( )	( )	( )	( )
53	( )	( )	( )		( )	( )					
55							( )	( )	( )	( )	( )
57	( )			( )				( )		( )	( )
58	( )	( )	( )		( )	( )					
62							( )	( )	( )	( )	( )

(Face à une difficulté) L'élève demande l'aide de l'enseignant.

(Face à une difficulté) L'élève demande l'aide des autres élèves.

(Face à une difficulté) L'élève pleure.

(Face à une difficulté) L'élève bougonne (ou se plaint, grogne, boude).

(Face à une difficulté) L'élève arrête de travailler.

(Comportements inacceptables) L'élève admet ce que l'enseignant lui reproche.

(Comportements inacceptables) L'élève se tait, baisse la tête, rougit, pleure.

(Comportements inacceptables) L'élève dit qu'il ne s'attendait pas à votre remarque (surpris).

(Comportements inacceptables) L'élève rejette la faute sur les autres.

(Comportements inacceptables) L'élève rejette la faute sur les circonstances.

(Comportements inacceptables) L'élève se décrit: idiot, mauvais, incapable.

(Comportements inacceptables) L'élève demande des précisions.

(Comportements inacceptables) L'élève propose des solutions.

(Félicitations de l'enseignant) L'élève accepte la remarque.

(Félicitations de l'enseignant) L'élève rougit.

(Activité libre) L'élève choisit son activité.

(Activité libre) L'élève fait la même activité que son voisin.

(Activité libre) L'élève ne fait rien.

(Activité libre) L'élève refuse les activités qui lui sont proposées.

(Travail individuel après nouvelle notion) L'élève dit: « Je ne suis pas capable. »

(Expression des sentiments) L'élève pleure.

(Expression des sentiments) L'élève rit.

(Changement d'activité) L'élève boude.

TABLEAU 4b: AFFIRMATION DE SOI (suite)

Comportements:	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
70							( )	( )	( )	( )	( )
71							( )	( )	( )	( )	( )
86	( )	( )	( )		( )	( )					
87	( )	( )	( )		( )	( )					
91	( )	( )	( )		( )	( )					
97	( )	( )	( )		( )	( )					
98							( )	( )	( )	( )	( )
102	( )	( )	( )		( )	( )					
105	( )	( )	( )		( )	( )					
107	( )	( )	( )		( )	( )					
108	( )	( )	( )		( )	( )					
109	( )	( )	( )		( )	( )					
110	( )	( )	( )		( )	( )					

(L'enseignant refuse une demande de l'élève). L'élève boude.

(L'enseignant refuse une demande de l'élève). L'élève pleure.

(Activité d'expression) L'élève questionne sur ce que les autres disent.

(Activité d'expression) L'élève raconte des événements qui le concernent.

(Situation de groupe) L'élève coopère avec les autres dans un travail d'équipe.

(Situation de groupe) L'élève prend l'initiative d'un contact avec les autres.

(Situation de groupe) L'élève passe sa récréation seul.

(Situation de groupe) L'élève dirige des jeux.

(Situation de groupe) L'élève aide spontanément un autre élève.

(Situation de groupe) L'élève refuse des demandes.

(Situation de groupe) L'élève se défend quand il est attaqué.

(Situation de groupe) L'élève regarde dans les yeux la personne qui lui parle.

(Situation de groupe) L'élève regarde dans les yeux la personne à qui il parle.

Comportements à modifier: _____

_____

_____

TABLEAU 4c: AFFIRMATION DE SOI (suite)

Comportements:	Acceptés socialement		Non acceptés socialement		
N° de l'énoncé	a	b	c	d	e
39	( )	( )	( )	( )	( )
48	( )	( )	( )	( )	( )
59	( )	( )	( )	( )	( )
61	( )	( )	( )	( )	( )
63	( )	( )	( )	( )	( )
65	( )	( )	( )	( )	( )
66	( )	( )	( )	( )	( )
69	( )	( )	( )	( )	( )
72	( )	( )	( )	( )	( )
88	( )	( )	( )	( )	( )
100	( )	( )	( )	( )	( )

(Comportements inacceptables) L'élève insulte, bouscule des objets, bougonne.

(Félicitations de l'enseignant) L'élève refuse la remarque.

(Expression des sentiments) L'élève se fâche.

(Changement d'activité) L'élève rouspète.

(Changement d'activité) L'élève cherche à revenir à l'ancienne tâche.

(Situation d'attente) L'élève bouscule les autres.

(Situation d'attente) L'élève coupe la parole à la personne qui parle.

(L'enseignant refuse une demande.) L'élève rouspète.

(L'enseignant refuse une demande.) L'élève insiste.

(Activité d'expression) L'élève ridiculise les autres.

(Situation de groupe) L'élève se plaint des autres.

TABLEAU 5A: CONTRÔLE DE SOI

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
1	( )	( )	( )		( )	( )					
2							( )	( )	( )	( )	( )
3	( )	( )	( )		( )	( )					
4							( )	( )	( )	( )	( )
5							( )	( )	( )	( )	( )
6							( )	( )	( )	( )	( )
7	( )	( )	( )		( )	( )					
10	( )	( )	( )		( )	( )					
11							( )	( )	( )	( )	( )
12	( )	( )	( )		( )	( )					
13	( )	( )	( )		( )	( )					
14	( )	( )	( )		( )	( )					
15							( )	( )	( )	( )	( )
23	( )	( )	( )		( )	( )					
35	( )	( )	( )		( )	( )					
37	( )	( )	( )		( )	( )					
39							( )	( )	( )	( )	( )
54	( )	( )	( )		( )	( )					
59							( )	( )	( )	( )	( )
60	( )	( )	( )		( )	( )					
61							( )	( )	( )	( )	( )

(Explications au groupe) L'élève tourne les yeux vers la direction appropriée.

(Explications au groupe) L'élève émet des bruits.

(Explications au groupe) L'élève reste à sa place.

(Explications au groupe) L'élève parle aux autres élèves.

(Explications au groupe) L'élève lance des objets.

(Explications au groupe) L'élève interrompt l'enseignant, intervient en dehors du sujet.

(Instructions pour travail individuel) L'élève suit les consignes.

(Travail individuel) L'élève reste à sa place.

(Travail individuel) L'élève dérange en faisant des bruits, en se promenant ou en parlant.

(Travail individuel) L'élève regarde sa tâche.

(Travail individuel) L'élève travaille sans s'interrompre.

(Activité libre) L'élève réalise une production.

(Activité libre) L'élève dérange les autres (cris, course, etc.).

(Travail individuel) L'élève commence son travail sans que l'enseignant n'ait à le lui rappeller.

(Nouveau matériel de bricolage) L'élève suit la technique, réalise un produit fini.

(Comportements inacceptables) L'élève admet ce que l'enseignant lui reproche.

(Comportements inacceptables) L'élève insulte, bouscule des objets, bougonne.

(Travail individuel après nouvelle notion) L'élève entreprend sa tâche immédiatement.

(Expression des sentiments) L'élève se fâche.

(Changement d'activié) L'élève entreprend aussitôt la nouvelle tâche.

(Changement d'activité) L'élève rouspète, réplique.

TABLEAU 5b: CONTRÔLE DE SOI (suite)

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
62							( )	( )	( )	( )	( )
63							( )	( )	( )	( )	( )
64	( )	( )	( )		( )	( )					
65							( )	( )	( )	( )	( )
66							( )	( )	( )	( )	( )
67	( )	( )	( )		( )	( )					
68							( )	( )	( )	( )	( )
69							( )	( )	( )	( )	( )
70							( )	( )	( )	( )	( )
71							( )	( )	( )	( )	( )
76							( )	( )	( )	( )	( )
77	( )	( )	( )		( )	( )					
79							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )

(Changement d'activité) L'élève boude.

(Changement d'activité) L'élève cherche à revenir à l'ancienne tâche.

(Situation d'attente) L'élève attend son tour.

(Situation d'attente) L'élève bouscule les autres.

(Situation d'attente) L'élève coupe la parole à la personne qui parle.

(L'enseignant s'adresse aux élèves.) L'élève cesse immédiatement l'activité en cours.

(L'enseignant s'adresse aux élèves.) Même après avertissement, l'élève continue son activité.

(L'enseignant refuse une demande de l'élève.) L'élève rouspète.

(L'enseignant refuse une demande de l'élève.) L'élève boude.

(L'enseignant refuse une demande de l'élève.) L'élève pleure.

(Exercices de détente) L'élève rit de façon incontrôlée, bouge constamment.

(Examen) Le rendement de l'élève correspond à sa performance habituelle.

(Examen) L'élève bouge beaucoup.

TABLEAU 5c: CONTROLE DE SOI (suite)

Comportements: À développer / Sur lesquels on ne peut pas intervenir / Dont la fréquence doit être diminuée

N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e	
80							( )	( )	( )	( )	( )	(Situations de tension) L'élève commence son travail bien après les autres.
81							( )	( )	( )	( )	( )	(Situations de tension) L'élève parle continuellement de l'événement.
82							( )	( )	( )	( )	( )	(Situations de tension) L'élève ne tient pas en place.
83							( )	( )	( )	( )	( )	(Présentation orale) L'élève bégaie.
84							( )	( )	( )	( )	( )	(Présentation orale) L'élève s'exprime avec un débit très rapide.

Comportements à modifier: _____

_____

_____

TABLEAU 4c: AFFIRMATION DE SOI (suite)

Comportements:	Acceptés socialement		Non acceptés socialement		
N° de l'énoncé	a	b	c	d	e
39	( )	( )	( )	( )	( )
48	( )	( )	( )	( )	( )
59	( )	( )	( )	( )	( )
61	( )	( )	( )	( )	( )
63	( )	( )	( )	( )	( )
65	( )	( )	( )	( )	( )
66	( )	( )	( )	( )	( )
69	( )	( )	( )	( )	( )
72	( )	( )	( )	( )	( )
88	( )	( )	( )	( )	( )
100	( )	( )	( )	( )	( )

(Comportements inacceptables) L'élève insulte, bouscule des objets, bougonne.

(Félicitations de l'enseignant) L'élève refuse la remarque.

(Expression des sentiments) L'élève se fâche.

(Changement d'activité) L'élève rouspète.

(Changement d'activité) L'élève cherche à revenir à l'ancienne tâche.

(Situation d'attente) L'élève bouscule les autres.

(Situation d'attente) L'élève coupe la parole à la personne qui parle.

(L'enseignant refuse une demande.) L'élève rouspète.

(L'enseignant refuse une demande.) L'élève insiste.

(Activité d'expression) L'élève ridiculise les autres.

(Situation de groupe) L'élève se plaint des autres.

TABLEAU 5A: CONTRÔLE DE SOI

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
1	( )	( )	( )		( )	( )					
2							( )	( )	( )	( )	( )
3	( )	( )	( )		( )	( )					
4							( )	( )	( )	( )	( )
5							( )	( )	( )	( )	( )
6							( )	( )	( )	( )	( )
7	( )	( )	( )		( )	( )					
10	( )	( )	( )		( )	( )					
11							( )	( )	( )	( )	( )
12	( )	( )	( )		( )	( )					
13	( )	( )	( )		( )	( )					
14	( )	( )	( )		( )	( )					
15							( )	( )	( )	( )	( )
23	( )	( )	( )		( )	( )					
35	( )	( )	( )		( )	( )					
37	( )	( )	( )		( )	( )					
39							( )	( )	( )	( )	( )
54	( )	( )	( )		( )	( )					
59							( )	( )	( )	( )	( )
60	( )	( )	( )		( )	( )					
61							( )	( )	( )	( )	( )

(Explications au groupe) L'élève tourne les yeux vers la direction appropriée.

(Explications au groupe) L'élève émet des bruits.

(Explications au groupe) L'élève reste à sa place.

(Explications au groupe) L'élève parle aux autres élèves.

(Explications au groupe) L'élève lance des objets.

(Explications au groupe) L'élève interrompt l'enseignant, intervient en dehors du sujet.

(Instructions pour travail individuel) L'élève suit les consignes.

(Travail individuel) L'élève reste à sa place.

(Travail individuel) L'élève dérange en faisant des bruits, en se promenant ou en parlant.

(Travail individuel) L'élève regarde sa tâche.

(Travail individuel) L'élève travaille sans s'interrompre.

(Activité libre) L'élève réalise une production.

(Activité libre) L'élève dérange les autres (cris, course, etc.).

(Travail individuel) L'élève commence son travail sans que l'enseignant n'ait à le lui rappeller.

(Nouveau matériel de bricolage) L'élève suit la technique, réalise un produit fini.

(Comportements inacceptables) L'élève admet ce que l'enseignant lui reproche.

(Comportements inacceptables) L'élève insulte, bouscule des objets, bougonne.

(Travail individuel après nouvelle notion) L'élève entreprend sa tâche immédiatement.

(Expression des sentiments) L'élève se fâche.

(Changement d'activié) L'élève entreprend aussitôt la nouvelle tâche.

(Changement d'activité) L'élève rouspète, réplique.

TABLEAU 5b: CONTRÔLE DE SOI (suite)

N° de l'énoncé	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
62							( )	( )	( )	( )	( )
63							( )	( )	( )	( )	( )
64	( )	( )	( )		( )	( )					
65							( )	( )	( )	( )	( )
66							( )	( )	( )	( )	( )
67	( )	( )	( )		( )	( )					
68							( )	( )	( )	( )	( )
69							( )	( )	( )	( )	( )
70							( )	( )	( )	( )	( )
71							( )	( )	( )	( )	( )
76							( )	( )	( )	( )	( )
77	( )	( )	( )		( )	( )					
79							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )
							( )	( )	( )	( )	( )

(Changement d'activité) L'élève boude.

(Changement d'activité) L'élève cherche à revenir à l'ancienne tâche.

(Situation d'attente) L'élève attend son tour.

(Situation d'attente) L'élève bouscule les autres.

(Situation d'attente) L'élève coupe la parole à la personne qui parle.

(L'enseignant s'adresse aux élèves.) L'élève cesse immédiatement l'activité en cours.

(L'enseignant s'adresse aux élèves.) Même après avertissement, l'élève continue son activité.

(L'enseignant refuse une demande de l'élève.) L'élève rouspète.

(L'enseignant refuse une demande de l'élève.) L'élève boude.

(L'enseignant refuse une demande de l'élève.) L'élève pleure.

(Exercices de détente) L'élève rit de façon incontrôlée, bouge constamment.

(Examen) Le rendement de l'élève correspond à sa performance habituelle.

(Examen) L'élève bouge beaucoup.

TABLEAU 5c: CONTROLE DE SOI (suite)

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
80							( )	( )	( )	( )	( )
81							( )	( )	( )	( )	( )
82							( )	( )	( )	( )	( )
83							( )	( )	( )	( )	( )
84							( )	( )	( )	( )	( )

(Situations de tension) L'élève commence son travail bien après les autres.

(Situations de tension) L'élève parle continuellement de l'événement.

(Situations de tension) L'élève ne tient pas en place.

(Présentation orale) L'élève bégaie.

(Présentation orale) L'élève s'exprime avec un débit très rapide.

Comportements à modifier:

_____

_____

_____

TABLEAU 6: RELAXATION ET DÉTENTE

Comportements:	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
73	( )	( )	( )		( )	( )					
74							( )	( )	( )	( )	( )
75							( )	( )	( )	( )	( )
76							( )	( )	( )	( )	( )
77	( )	( )	( )		( )	( )					
78							( )	( )	( )	( )	( )
79							( )	( )	( )	( )	( )
80							( )	( )	( )	( )	( )
81							( )	( )	( )	( )	( )
82							( )	( )	( )	( )	( )
83							( )	( )	( )	( )	( )
84							( )	( )	( )	( )	( )
85							( )	( )	( )	( )	( )

(Exercices de détente) L'élève reste immobile.

(Exercices de détente) L'élève a les bras et les jambes raides.

(Exercices de détente) Le visage et les yeux de l'élève sont crispés.

(Exercices de détente) L'élève rit de façon incontrôlée, bouge constamment

(Examen) Le rendement de l'élève correspond à sa performance habituelle.

(Examen) L'élève dit: « Je ne réussirai pas; je ne suis pas capable. »

(Examen) L'élève bouge beaucoup.

(Situation de tension) L'élève commence son travail bien après les autres.

(Situation de tension) L'élève parle continuellement de l'événement.

(Situation de tension) L'élève ne tient pas en place.

(Présentation orale) L'élève bégaie.

(Présentation orale) L'élève s'exprime avec un débit très rapide.

(Présentation orale) L'élève ne dit que quelques phrases, omet des éléments essentiels.

Comportements à modifier: _____

_____

_____

TABLEAU 7a: INTÉGRATION SOCIALE

Comportements	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
31	( )	( )	( )		( )	( )					
65							( )	( )	( )	( )	( )
86	( )	( )	( )		( )	( )					
87	( )	( )	( )		( )	( )					
88							( )	( )	( )	( )	( )
89	( )	( )	( )		( )	( )					
90	( )	( )	( )		( )	( )					
91	( )	( )	( )		( )	( )					
92							( )	( )	( )	( )	( )
93							( )	( )	( )	( )	( )
94	( )	( )	( )		( )	( )					
95	( )	( )	( )		( )	( )					
96							( )	( )	( )	( )	( )
97	( )	( )	( )		( )	( )					
98							( )	( )	( )	( )	( )
99	( )	( )	( )		( )	( )					
100							( )	( )	( )	( )	( )
101							( )	( )	( )	( )	( )
102	( )	( )	( )		( )	( )					
103	( )	( )	( )		( )	( )					
104	( )	( )	( )		( )	( )					
105	( )	( )	( )		( )	( )					
106	( )	( )	( )		( )	( )					

(Face à une difficulté)	L'élève demande de l'aide aux autres élèves.
(Situation d'attente)	L'élève bouscule les autres élèves.
(Activité d'expression)	L'élève questionne sur ce que les autres disent.
(Activité d'expression)	L'élève raconte des événements qui le concernent.
(Activité d'expression)	L'élève ridiculise les autres.
(Activité d'expression)	L'élève porte des jugements favorables sur ce que les autres expriment.
(Situation de groupe)	L'élève joue avec d'autres élèves.
(Situation de groupe)	L'élève coopère avec les autres en travail d'équipe.
(Situation de groupe)	L'élève travaille ou joue avec un seul élève.
(Situation de groupe)	L'élève se chicane avec les autres.
(Situation de groupe)	Des élèves le choisissent pour jouer avec eux.
(Situation de groupe)	Des élèves le choisissent pour travailler avec eux.
(Situation de groupe)	Des élèves le ridiculisent, lui crient des noms, etc.
(Situation de groupe)	L'élève prend l'initiative d'un contact avec les autres.
(Situation de groupe)	L'élève passe sa récréation seul.
(Situation de groupe)	Des élèves prennent l'initiative d'un contact avec lui.
(Situation de groupe)	L'élève se plaint des autres.
(Situation de groupe)	Les autres élèves se plaignent de lui.
(Situation de groupe)	L'élève dirige des jeux.
(Situation de groupe)	Les autres élèves acceptent ses opinions.
(Situation de groupe)	Les autres élèves acceptent qu'il dirige les jeux.
(Situation de groupe)	L'élève aide spontanément un autre élève.
(Situation de groupe)	L'élève se laisse aider par un autre.

TABLEAU 7b: INTÉGRATION SOCIALE (suite)

Comportements:	À développer			Sur lesquels on n'a pas à intervenir			Dont la fréquence doit être diminuée				
N° de l'énoncé	a	b	c	c	d	e	a	b	c	d	e
107	( )	( )		( )	( )						( )
108	( )	( )	( )		( )	( )					
109	( )	( )	( )		( )	( )					
110	( )	( )	( )		( )	( )					
111	( )	( )	( )		( )	( )					
112	( )	( )	( )		( )	( )					

(Situation de groupe) L'élève refuse des demandes des autres.
(Situation de groupe) L'élève se défend quand il est attaqué.
(Situation de groupe) L'élève regarde dans les yeux la personne qui lui parle.
(Situation de groupe) L'élève regarde dans les yeux la personne à qui il parle.
(Situation de groupe) L'élève se laisse toucher par les autres.
(Situation de groupe) L'élève touche les autres.

Comportements à modifier: _____

_____

_____

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062

NUMERO

13

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-7516-12

INVENTAIRE DES RESSOURCES DE L'ENVIRONNEMENT COMMUNAUTAIRE

FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS

Bilan fonctionnel
et
plan d'action

Direction de l'évaluation pédagogique
Service du développement

Juin 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04948-9

Dépôt légal — deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

INVENTAIRE DES RESSOURCES DE L'ENVIRONNEMENT COMMUNAUTAIRE

Dans le cadre du bilan fonctionnel, l'environnement communautaire se définit comme un ensemble de ressources pouvant influencer l'élève et les conditions de son développement.

L'importance de ces ressources tient au fait qu'elles peuvent constituer un complément indispensable à celles d'un milieu scolaire donné pour l'aide à l'élève qui éprouve des difficultés. Ces ressources peuvent être des services médicaux, psychologiques ou sociaux, des services d'activités sportives, de loisirs socio-culturels, etc. Comme exemples de ces ressources, on peut mentionner les centres de services sociaux (C.S.S.), les départements de santé communautaire (D.S.C.), les centres locaux de services communautaires (C.L.S.C.), les hôpitaux et cliniques, certaines organisations de bénévolat, les organismes de jeunesse, de loisirs et de sports.

Les régions étant diversement équipées à ce point de vue, il revient à chacun des milieux scolaires d'en faire leur propre inventaire qui sera mis à jour périodiquement et auquel il sera facile de se référer en cas de besoin. Cet inventaire peut comprendre différents éléments, qui peuvent être consignés dans la grille ci-jointe prévue à cette fin.

(1) On ne tient pas compte ici de l'école et de la famille, du fait qu'elles font l'objet d'une analyse séparée.

RESSOURCES DE L'ENVIRONNEMENT COMMUNAUTAIRE

NOM DE L'ORGANISME OU DU SERVICE	ADRESSE	N° DE TÉLÉPHONE	TYPES DE SERVICES OFFERTS	CLIENTÈLE	DISPONIBILITÉ	PERSONNES-RESSOURCES	UTILISATION*		
							1	2	3

* 1- L'élève bénéficie de cette ressource actuellement.
2- L'élève a déjà bénéficié de cette ressource dans le passé.
3- L'élève pourrait éventuellement bénéficier de cette ressource.

Réalisé par la Direction des communications
du ministère de l'Éducation

8182-1062